De taalontwikkeling van het kind

Een oriëntatie in het Nederlandstalig onderzoek

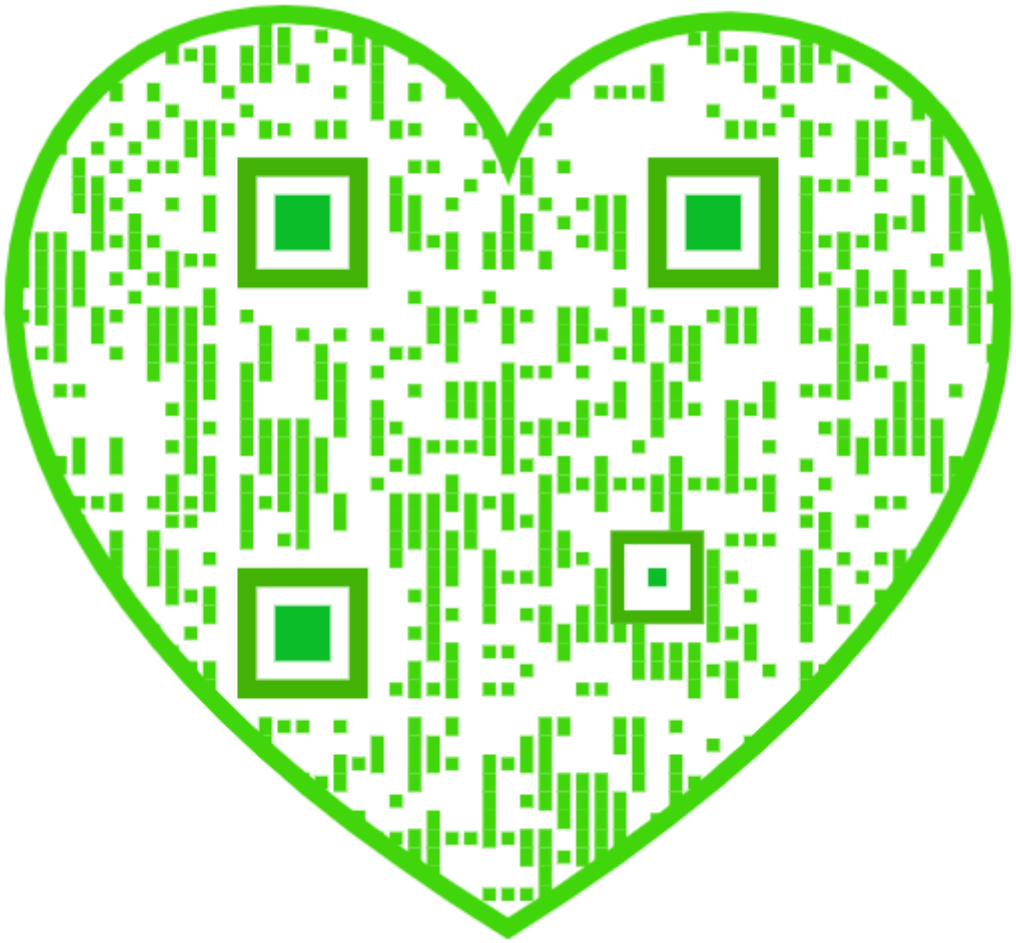
A.M. Schaerlaekens

bron
A.M. Schaerlaekens, *De taalontwikkeling van het kind. Een oriëntatie in het Nederlandstalig onderzoek*. Wolters-Noordhoff, Groningen 1977

Zie voor verantwoording: https://www.dbnl.org/tekst/scha134taal01_01/colofon.php

Let op: boeken en tijdschriftjaargangen die korter dan 140 jaar geleden verschenen zijn, kunnen auteursrechtelijk beschermd zijn. Welke vormen van gebruik zijn toegestaan voor dit werk of delen ervan, lees je in de gebruiksvoorwaarden.

dbnl digitale bibliotheek voor de Nederlandse letteren



V

Vroeger dacht ik
dat een hond kon praten
maar nu weet ik
dat ze alleen maar
woefwafwoefwafwoefwaf
of ggggggrrrom

Caroline

Uit: Fred Portegies Zwart, ‘Poëzie als kinderspel’

Voorwoord

Het fenomeen ‘kindertaal’ geniet sinds de jaren '60 een verhoogde belangstelling vanuit verschillende vakdomeinen, voornamelijk vanuit de taalkunde en de ontwikkelingspsychologie. Heel wat aspecten van kindertaalverwerving werden recent aan uitgebreid onderzoek onderworpen, zodat men gerust kan stellen dat onze kennis omtrent hoe en waarom een kind zijn taal leert het laatste decennium enorm is toegenomen. Parallel hiermee zijn ook steeds meer mensen geïnteresseerd geraakt in het fenomeen kindertaal. De taalontwikkeling van het kind wordt namelijk langzamerhand beschouwd als één van de belangrijkste factoren in het algemeen ontwikkelingsprofiel van een kind en ook als een factor die een groot aantal andere ontwikkelingsfactoren mede kan beïnvloeden.

Nu is echter het domein van de taalontwikkeling, meer dan enig ander onderzoeksdomein nauw cultuurgebonden. Het spreekt vanzelf dat men onderzoeksgegevens over de motorische of emotionele ontwikkeling van het kind, die bijv. uit Amerika afkomstig zijn, met enige omzichtigheid zal benaderen alvorens de conclusies ervan over te dragen op Nederlandse of Belgische kinderen. Voor gegevens over *taalverwerving* geldt deze beperking zeker in nog veel sterkere mate. Deze gegevens zijn, ondanks vele universele factoren, immers specifiek gebonden aan de ‘moedertaal’ van het betreffende kind. Menigeen die met veel moed de omvangrijke buitenlandse literatuur over het onderwerp taalontwikkeling begon te doorworstelen, heeft zich dan ook de vraag gesteld: ‘Wat is hiervan nu van toepassing op het Nederlandstalige kind’? of ‘Wat is hiervan nu bruikbaar voor het kind waarin ik geïnteresseerd ben’? Men moet zich dus afvragen hoe het buitenlands onderzoek nu vertaald kan worden in onze specifieke Nederlandstalige situatie.

Tot hiertoe was er geen boek dat op deze concrete vragen antwoorden kon leveren, want het laatste boek over kindertaal in het Nederlands dateert van 1917 (J. Van Ginneken: De roman van een kleuter). Wij hebben dan ook getracht deze lacune op te vullen en een boek te schrijven dat toegankelijk zou moeten zijn voor al wie in deze materie geïnteresseerd is, met name voor taalkundigen, psychologen, pedagogen, leraren van kleuters en jonge kinderen, logopedisten, en voor geïnteresseerde ouders en opvoeders.

Met het schrijven van dit boek hadden wij een dubbele bedoeling. Enerzijds trachtten wij de bestaande kennis omtrent kindertaalverwerving uit buitenlandse literatuur samen te vatten, en de voornaamste probleemgebieden van het onderwerp aan te geven. Daarnaast trachtten wij meer specifiek een overzicht te geven van het onderzoek dat tot nu toe in het Nederlands over dit onderwerp werd verricht. Deze onderzoeken worden besproken, samengevat en aangevuld met eigen onderzoeksgegevens, zodat het resultaat een overzicht wordt van hoe het Nederlandstalig kind zijn taal leert, van de geboorte tot 5 jaar. Deze verwerving wordt beschreven in opeenvolgende ontwikkelingsfasen. Elk van deze ontwikkelingsstadia, en de taalverwervingsmechanismen die beschreven worden, worden telkens geïllustreerd met veel concrete uitspraken van diverse kinderen. Van deze kinderen en hun observator werd een index bijgevoegd. Niet altijd, maar dikwijls gaat het om uitingen van Zuidnederlandse kinderen, wat, naar wij hopen, bij de Noordnederlandse lezer alleen maar als een verrijking kan overkomen. Bovendien werd er een extra inspanning gedaan om volledige bronvermelding te geven van het specifiek Nederlandstalig onderzoek; aan het einde van elk hoofdstuk wordt een selectieve literatuuropgave gegeven voor wie zich verder in een bepaald aspect of een bepaalde ontwikkelingsfase wil verdiepen.

Zoals de lezer zal merken bij de lectuur van het boek blijken er nog enorme lacunes te bestaan in de studie der taalontwikkeling in het Nederlands. Deze lacunes kan men nog precies beschrijven met de woorden van T.J. De Boer (1913), die, bij ons weten, de allereerste lezing hield over het onderwerp kindertaal in ons taalgebied: ‘Ik merk nog op dat de literatuur over ons onderwerp zeer ongelijk verdeeld is. Over het leren spreken van 1-3 jaar is zeer veel geschreven, van 4-6 jaar is er minder, het minst over de schooljaren.’ Daarnaast dringen zich recent ook meer vragen op over de problemen van afwijkende taalontwikkeling en over de exacte relatie tussen taalontwikkeling en andere ontwikkelingsaspecten van het kind. Dit boek wil dan ook mede een aansporing zijn voor verder onderzoek omtrent deze materie. De lezer die hier eventueel toe zou besluiten, zou de auteur in elk geval een groot genoegen doen door haar van dat onderzoek op de hoogte te stellen.

Voor het opzoeken en doornemen van diverse bronnen omtrent specifiek Nederlandstalig onderzoek ben ik veel dank verschuldigd aan mijn medewerker Lic. M. Dupont, voor het opzoeken van de gegevens

omtrent bestaande taaltesten in het Nederlands aan Lic. M. Deboiserie. De adviezen van Prof. W. Levelt hebben geleid tot een grondige herziening van de eerste versie van dit boek; verder ben ik dank verschuldigd aan Prof. G. Kohnstamm, Dr. P. Bastijns, Dr. G. Extra, Dr. S. Top, Drs. W. van Bon, voor het lezen van de teksten en het verstrekken van verrijkende adviezen die mede de uiteindelijke vorm van dit boek hebben bepaald.

Tenslotte ben ik even zoveel dank verschuldigd aan de vele kinderen met taalmoeilijkheden waarmee ik in het Academisch Ziekenhuis Sint-Rafaël te Leuven dagelijks werd geconfronteerd, en die eigenlijk de voornaamste en blijvende drijfveer vormden om mij verder te verdiepen in de problematiek van het taalleren door het kind.

Anne Marie Schaerlaekens
Leuven, juli 1977.

1 Inleiding

1.1 Wat is de kindertaalstudie? Doelstellingen van de ontwikkelingspsycholinguïstiek

De studie van de kindertaal is een zeer complex gebied, in die zin dat ze niet te situeren valt binnen één van de bestaande wetenschapstakken. Het gaat hier namelijk om een raakgebied tussen verschillende traditionele onderzoekdisciplines: in hoofdzaak tussen de *ontwikkelingspsychologie* enerzijds en de *psycholinguïstiek* anderzijds: daarom werd de nieuwe term 'ontwikkelingspsycholinguïstiek' gecreëerd.

De verwerving van een eerste taal is immers een aspect van het totale ontwikkelingsprofiel van het kind, en kan moeilijk bestudeerd worden als een onderwerp dat losstaat van de cognitieve ontwikkeling van het kind, van zijn motorische ontwikkeling, van zijn emotionele en sociale rijping en van zijn ganse belevingswereld.

De ontwikkelingspsycholinguïstiek zal onder meer als taak hebben de juiste rol van het ontwikkelingsaspect 'taal' in de gehele ontwikkeling van het kind te omschrijven, en de wederzijdse beïnvloeding van cognitieve, emotionele en taalontwikkelingsaspecten te bepalen. Hoe subtiel deze interrelaties zijn, zal duidelijk worden wanneer één van deze ontwikkelingsaspecten bij een bepaald kind gestoord is, er zal dan namelijk blijken dat repercussies ontstaan op andere ontwikkelingsaspecten. Zodoende zal de studie van de kindertaalverwerving ook rekening moeten houden met het terrein van de *taalpathologie* in het algemeen, en in zekere mate ook met gegevens uit de *kinderpsychiatrie*, de studie van *leerstoornissen*, van *afasie*. Het is immers zo dat juist deze afwijkende verschijnselen evidentie en verheldering kunnen brengen wat betreft de aard van de normale taalontwikkeling.

Vanzelfsprekend zal de *linguïstiek* een belangrijke hulpwetenschap zijn wanneer het erom gaat het taalgebruik van het kind op elk ontwikkelingsniveau te beschrijven.

Wat betreft de theorievorming zullen de inzichten van de algemene linguïstiek belangrijke bijdragen leveren voor de theorie omtrent de kindertaalverwerving. Zo hebben de visies van het structuralisme in de taalkunde tot gevolg gehad dat kindertaal niet meer werd beschouwd als een 'allegaartje van fouten' in vergelijking met de volwassentaal, maar

integendeel werd benaderd en bestudeerd als een systeem op zichzelf, met een eigen structuur, eigen wetmatigheden en een inwendige samenhang. Ook wat betreft de methode van beschrijving van de kindertaal zal de linguïstiek een belangrijke hulpbron blijven, al zal blijken dat de kindertaalstudie zeker niet met identiek dezelfde methodes te werk zal kunnen gaan die gebruikt worden voor de studie van de volwassenentaal. Eigenlijk is de ontwikkelingspsycholinguïstiek nog volop op zoek naar eigen methodes; hierop wordt in 1.5 nader ingegaan.

Bovendien zal uit het vervolg van dit boek blijken dat de kindertaalstudie ook in beperkte mate een beroep moet doen op verworvenheden van wetenschappen als de *biologie, de neurologie,* de *culturele antropologie*. Omgekeerd zullen al deze disciplines zeker de vorderingen van de kindertaalstudie van nabij moeten volgen. Zo zal de algemene linguïstiek zeker de verworvenheden van de kindertaalstudie moeten integreren in een omvattende theorie die het fenomeen 'taal' wil verklaren, anderzijds moet ook de ontwikkelingspsychologie de rol van de taalontwikkeling in het ontwikkelingsproces van het kind integreren tot een samenhangend en globaal interpreteerbaar beeld. Ook wie geconfronteerd wordt met taalpathologische verschijnselen, en met de reëducatie daarvan begaan is, met name de *logopedie* en de *orthopedagogie,* zal van de kant van de ontwikkelingspsycholinguïstiek gegevens verwachten, meer bepaald met betrekking tot systematiek en programma's voor behandeling. Opvoeders van kinderen met taalstoornissen, maar in zekere mate ook opvoeders van niet specifiek taalgestoorde kinderen, zullen geïnteresseerd zijn in de vraag: hoe kan ik het kind begeleiden, eventueel extra stimuleren in verband met zijn taalontwikkeling. Zo zullen kinderverzorgsters, peuter- en kleuterleidsters, onderwijzers, opvoeders, en bij deze laatsten rekenen wij vanzelfsprekend ook ouders, geïnteresseerd zijn in de studie van de gewone taalontwikkeling.

Wij menen dat de ontwikkelingspsycholinguïstiek slechts in staat zal zijn aan al deze disciplines eigen bijdragen en werkelijk waardevolle gegevens te leveren in zoverre zij er in zal slagen een eigen theorie en eigen methodes te ontwikkelen, zodat zij, zoals in het verleden wellicht het geval is geweest, niet langer een afspiegeling zal zijn van wisselende theorieën en opvattingen uit andere wetenschappen.

Een eerste stap tot de ontwikkeling van een eigen theorie en methodologie is ongetwijfeld het zich concentreren op het onderwerp van de studie zelf, met name op de kindertaal. Wat het kind in feite zelf begrijpt en zelf zegt, moet de hoofdbrok en basis vormen voor verdere

studie. Wij willen in dit boek dan ook een poging doen om de onderwerpen die behandeld worden systematisch te illustreren met voorbeelden van wat kinderen in het Nederlands werkelijk zeggen. Daarnaast willen we echter de lezer ook vooral persoonlijk aanzetten om zijn oor voortaan nauwkeuriger te luisteren te leggen in eigen huiskring, buurt, school, om zo tot een levendig contact met de materie te komen. Dit contact zal zeker een eerste vereiste zijn voor verdere vruchtbare studie. Omdat in een boek als dit zoveel verscheidene aspecten aan bod moeten komen, zal de behandeling dikwijls veel te beknopt zijn voor wie in een specifiek onderdeel geïnteresseerd is. Er wordt dan ook aan het einde van ieder hoofdstuk een verwijzing toegevoegd naar verdere geselecteerde literatuur over de materie van dat hoofdstuk. Door zijn beknopt karakter heeft dit boek niet de pretentie een volledige inleiding te leveren tot de studie en de bronnen van kindertaalontwikkeling in het algemeen, daarentegen betracht het wel volledigheid inzake het onderzoek dat verricht werd over de taalontwikkeling van Nederlandssprekende kinderen tot de leeftijd van vijf jaar. De bronnenvermelding van specifiek Nederlandstalig onderzoek is dan ook uitvoeriger en gedetailleerder dan de bronnenvermelding wat betreft buitenlandse literatuur.

1.2 Taalverwerving in het ontwikkelingsproces van het kind

Onze taal beschrijft heel treffend hoe een baby hulpeloos en volledig afhankelijk is van de zorg en attentie van de volwassenen die hem omringen: de baby is een *onmondig kind*. Dit kind kan aan zijn eigen behoeften zoals voedsel, warmte, licht, rust en andere sensaties niet zelf voldoen, het kan ze zelfs niet eens *verwoorden,* het praat nog niet, het kan het menselijke communicatiemiddel bij uitstek, de taal, nog niet gebruiken om in dialoog te treden met de omgeving.

Dit gebrek aan een goed hanteerbaar en heel precies communicatiemiddel vinden we bij een baby en jong kind weliswaar heel normaal; in bepaalde omstandigheden wordt dit toch als een echte handicap ervaren door beide partijen: door de volwassen omgeving, en door het kind. Elke jonge ouder die met een onbedaarlijk huilende baby, eventueel in het holst van de nacht, een uur in de weer geweest is vergeefs pogend de baby te sussen, heeft wel eens de verzuchting geslaakt: kon hij in 's hemelsnaam maar *zeggen* wat er aan scheelt! Wanneer een peuter bijvoorbeeld in het ziekenhuis opgenomen moet worden en dus geconfronteerd zal worden met ongewone, onvertrouwde, zelfs pijnlijke situaties, zal elke ouder de

opmerking maken: was hij maar iets ouder, dan konden wij hem *vertellen* wat er gaat gebeuren, het *uitleggen,* en zou hij het beter *begrijpen*. Omgekeerd zal elke tweejarige peuter wel eens echt driftig worden wanneer zijn omgeving niet *begrijpt* wat hij wil *meedelen*, in het bijzonder wanneer het gaat om dingen die hem nauw aan het hart liggen. Zo kan het gebeuren dat zijn moeder weet dat hij met 'seeto' een afgeknabbeld speelgoedautootje van het merk 'Mercedes' bedoelt, waar hij bijzonder aan gehecht is en dat hij absoluut mee in bed wil nemen. Wanneer de babysitter dit echter niet weet, kan deze de belevenis vertellen van een peuter die in bed woest heeft liggen snikken en huilen, huilen waarin regelmatig de klank 'seeto, seeto' te herkennen viel. De peuter is hier blijkbaar verbolgen om het getoonde *onbegrip* voor zijn vertrouwde taalgebruik. Opvoeders en ouders van kinderen met ernstige taalmoeilijkheden kunnen heel treffend vertellen hoe deze kinderen soms gefrustreerd, koppig en zelfs woedend kunnen zijn omdat ze zich niet voldoende *verstaanbaar* kunnen maken en steeds verkeerd *begrepen* worden. Zo vertelt bv. A. Nanninga-Boon (1929) over haar dove zoontje:

> 'zo leefde hij gelukkig, tot hij ongeveer 2 jaar en 9 maand oud was. Nadien kwam echter de tijd dat onze gebaren tekort schoten. Hij wilde ons wat vertellen, en wij wilden antwoorden, en we konden elkaar niet meer begrijpen...zijn vrolijke blijheid verdween. Het kind veranderde zichtbaar, hij wilde telkens zijn wil doordrijven...vele malen stelde ik me de vraag wat toch de oorzaak van die schijnbare karakterverandering kon zijn...'

Uit dit alles blijkt dat *zeggen, vertellen, uitleggen, begrijpen, begrepen worden, onbegrip, verstaanbaarheid, meedelen,* kortom *taalgebruik,* een belangrijke rol spelen in de sociale en emotionele ontwikkeling van het kind. Uit de voorbeelden blijkt ook dat er aan de taalontwikkeling van het kind twee aspecten zitten, of twee polen te onderscheiden zijn: enerzijds het begrijpen, wat ook wel genoemd wordt de *passieve taalontwikkeling,* de *receptieve taalontwikkeling*, of de *comprehensie,* anderzijds het *zelf praten* of de *actieve taalontwikkeling*, of de *produktie*. Op dit onderscheid zal dieper ingegaan worden in 1.5. Uit deze voorbeelden blijkt ook reeds dat wanneer één van deze twee facetten van de taalontwikkeling onderontwikkeld blijft, het kind in ernstige sociale en emotionele moeilijkheden terecht zal komen.

Het is immers zo dat de normale volwassenen uit de omgeving van het kind zich wel verzoenen met het ontbreken van het handige communicatiemiddel 'taal' bij een baby en een heel jong kind. Naarmate het kind echter ouder wordt verwacht diezelfde omgeving dat het zal gaan praten,

en ook dat het verstaat wat tot hem gezegd wordt. Zo zal men een vierjarige huilende kleuter niet meer instinctief wiegen en sussen, althans geen uur lang, men zal hem ook vragen stellen als: 'Wat is er?' en 'Wat scheelt er aan?' 'Heb je misschien pijn?' Men verwacht dus dat hij zelf, althans gedeeltelijk, vertelt wat er aan scheelt. Zo zal bijvoorbeeld een peuterleidster erop bedacht zijn een tweejarige regelmatig te vragen: 'Moet je niet op het potje?' Bij een vierjarige verwacht ze dat het kind zelf te kennen zal geven wanneer het een plasje wil doen, dat het kind zelf het woord neemt. Een vierjarige kan men bijvoorbeeld *vertellen:* 'De schaar met de scherpe punten is van mama, die met ronde punten is voor jou', bij een tweejarige zal men gewoon de schaar met scherpe punten buiten handbereik leggen. Een vijfjarige zal men vertellen: 'Niet naast de stoep lopen', een tweejarige houdt men gewoon stevig bij de hand, men weet dat hij de gesproken instructies nog niet voldoende begrijpt.

De omgeving verwacht van een drie- tot vierjarige blijkbaar dat hij behoeften als honger, dorst, moeheid zelf zal uiten, en dat, althans in grote mate door middel van de gesproken taal. Ook als er ongenoegen is verwacht men dat hij zal *vertellen, verwoorden* wat er aan hapert. Men verwacht ook dat deze drie- tot vierjarige begrijpt wat tot hem gezegd wordt: zowel aanmoedigingen als expliciete geboden en verboden worden hem door middel van de taal bijgebracht. Naarmate het kind ouder wordt, verwacht men dit meer en meer van hem, en zal de interactie met de omgeving meer op taal toegespitst worden en minder op andere communicatiemiddelen zoals spel, lichamelijk contact, gebaren. Deze ontwikkeling gaat verder tot het punt bereikt is waarop het mondeling taalgebruik dezelfde communicatieve en interactionele functie heeft gekregen als het in de volwassenenwereld heeft. Het spreekt vanzelf dat wanneer het kind niet, of slechts in zeer beperkte mate, voldoet aan deze verwachtingen van zijn omgeving, zoals het geval is met ernstige taalvertraagde en gehoorgestoorde kinderen, het in zeer grote mate bloot kan staan aan onbegrip en verkeerde reactiepatronen, eventueel als vermeend dom beschouwd kan worden en dus verhoogd risico loopt in zijn emotionele, sociale en cognitieve ontwikkeling.

De taalontwikkeling zal dus in belangrijke mate deze cognitieve, sociale en emotionele ontwikkeling mede beïnvloeden, maar omgekeerd kan de taalontwikkeling zelf niet onberoerd blijven door een eventueel afwijkende sociale, emotionele of cognitieve ontwikkeling van het kind. Zo zullen ernstig sociaal gedepriveerde kinderen dikwijls late of slechte sprekers zijn, als extreem voorbeeld kan men denken aan kinderen uit

concentratiekampen. Bij kinderen met extreme emotionele en karaktermoeilijkheden is het ook zo dat zij meestal een afwijkende taalontwikkeling vertonen, en in sommige gevallen zelfs weinig of niet spreken. Als extreem voorbeeld kan men verwijzen naar kinderen met autistisch of autistiform gedrag, dit zijn kinderen die weinig of geen contact zoeken met personen uit hun omgeving, een stoornis die voor het eerst beschreven werd door L. Kanner, en waarbij het gebrekkig taalniveau één van de symptomen vormt (zie o.m. L. Kanner, 1973).

Deze twee facetten: taalontwikkeling en emotionele en sociale ontwikkeling, staan dus in subtiele wisselwerking met elkaar en beïnvloeden elkaar voortdurend. Ze zijn dan ook slechts alleen in theorie duidelijk te onderscheiden; in de praktijk zal dikwijls moeilijk uit te maken zijn welk van deze twee facetten bij een kind nu precies gestoord is, vooral als het kind ouder is. Vóór de leeftijd van twee jaar is dit beter mogelijk, waarschijnlijk omdat de omgeving dan nog 'onbevangener' staat tegenover het niet-sprekende kind en er zeker niet zo afwijzend op reageert.

Geselecteerde verdere literatuur over taalverwerving in het ontwikkelingsproces van het kind

E. Mysak (1961), N. Wood (1964), G. Wyatt (1969), M. Richelle (1971), J. Irwin & M. Marge (1972), M. Rutter en J. Martin (1972), P. Aimard (1974).

1.3 De verklaring van het fenomeen taalverwerving

Enerzijds verwachten wij dat het kind zal spreken en vinden wij dit eigenlijk 'de normaalste zaak van de wereld'. Anderzijds zal iedereen die bij dit fenomeen even stilstaat het toch een zeer verbazingwekkend feit vinden: in de tijdspanne van nul tot ongeveer vijf jaar leert het kind één van de meest complexe en subtiele communicatiesystemen beheersen, en dat soms op een wijze en met een gemak en handigheid die volwassenen verwondert. Dit verbazingwekkende, en niet zo vanzelfsprekende, valt nog wel eens op in die situaties, waarin het kind een andere taal spreekt dan de volwassen toehoorder.

> Wie zelf maandenlang heeft geworsteld met een intensieve cursus Engels of Frans, en met een bandrecorder heel wat uitspraakoefeningen heeft gemaakt, herinnert zich waarschijnlijk zijn perplexiteit toen hij voor het eerst een Engels peutertje van drie feilloos de uitspraak van de Engelse 'th' hoorde hanteren, of een Frans peutertje de goede Franse 'r'. Een Poolse hoogleraar die zijn driejarig dochtertje in een Parijs ziekenhuis bezocht en wat met haar babbelde, kreeg van de dienstdoende verpleegster de spontane reactie te horen: 'Wat een idee om Pools te praten tegen een kind van drie!', waarmee ze eigenlijk bedoelde: hoe kan deze driejarige nu iets begrijpen van wat mij het toppunt van complexiteit lijkt.

Inderdaad gaat het om een zeer complex systeem dat in een betrekkelijk korte tijd wordt geleerd. Zo complex dat de linguïstiek, die zich toelegt op de theorievorming van het fenomeen ‘taal’, het lang nog niet eens is over de te formuleren theorie. Wanneer men tracht een bepaalde taal te formaliseren in de vorm van een grammatica, dan is het resultaat meestal geen eenvoudig regelsysteem te noemen, en een dergelijke grammatica is dan nog in grote mate onvolledig: het taalgebruik is immers niet statisch genoeg om in een vaststaand regelsysteem te vatten.

Het blijkt dat taal hiervoor veel te veelzijdig en te complex is. Nochtans leert het kind dit onvatbare en zeer complexe systeem feilloos te hanteren, en dit op een leeftijd waar men van het kind, om het zacht te zeggen, normaal geen grootse intellectuele prestatie verwacht. Een heel doorzichtig en logisch, en in vergelijking met de grammatica belachelijk eenvoudig systeem als optellen en aftrekken met getallen van 1 tot 10 wordt het kind pas verwacht aan te kunnen op de doorsnee leeftijd van zes jaar. Een, nogmaals in vergelijking met de taal, futiel en eenvoudig systeem als de code van het wegverkeer, wordt hem bijgebracht op de leeftijd van tien of twaalf jaar. Misschien zal men opmerken dat voor het bijbrengen van zaken als de wegcode reeds een beroep wordt gedaan op de taal van het kind, men gaat immers met woorden vertellen wat er kan gebeuren in bepaalde situaties en hoe men daar dan op zou moeten reageren. Toch is het denkbaar, dat men het kind dit bij zou brengen zonder een beroep te doen op een dergelijk ingewikkeld taalsysteem: dieren slagen er immers ook in zeer subtiele gedragspatronen tegenover naderend gevaar en behendige ontwijkingsstrategieën aan hun kroost te leren zonder een dermate ontwikkeld taalsysteem.

De verwondering over het feit dat het kind dit complexe geheel op deze prille leeftijd blijkbaar met een zeker gemak en natuurlijkheid schijnt te verwerven, heeft bij bepaalde theoretici logischerwijze de vraag doen rijzen: heeft het kind niet zo iets als een begaafdheid voor taalleren, is er bij de mens niet zo iets als een ‘dispositie tot taalleren’, een soort aangeboren vermogen dat vooral zou verschijnen op de kinderlijke leeftijd.

Deze probleemstelling omvat twee facetten:

a. Is er bij de mens zo iets als een speciaal ‘taalleervermogen’, dat duidelijk te onderscheiden valt van zijn algemeen ‘leervermogen’?
b. Is dit taalleervermogen bijzonder actief in een bepaalde levensfase of, sterker nog, is het zelfs strikt gelimiteerd tot deze levensfase?

Wat betreft het eerste deel van deze vraagstelling lopen de meningen nogal sterk uiteen, zij variëren van een geloof aan een afzonderlijk taalverwervend mechanisme, tot een interpretatie van taalleren als een niet te onderscheiden variant van elk menselijk leren.

Dit boek wil expliciet vermijden één of andere theorie aan te hangen of zelf een nieuwe te formuleren. Het wil integendeel beschrijven hoe het Nederlandstalig kind zijn taal leert, met andere woorden, een aantal gegevens en evidenties verzamelen aan de hand waarvan een theorie eventueel geëvalueerd kan worden. Het lijkt ons echter wel nuttig de theoretische vraagstelling omtrent de verklaring van het taalverwervingsproces even te belichten, een vraagstelling die de achtergrond en inspiratie vormt van veel hedendaags onderzoek.

Het geloof aan een afzonderlijk taalverwervend mechanisme, ook wel LAD genoemd (naar de afkorting van het Engelse Language Acquisition Device), berust onder meer op de veronderstelling dat relatief weinig belang gehecht moet worden aan de 'taal gesproken tot het kind' of de 'taalinput', en verder ook op de veronderstelling dat taalontwikkeling onafhankelijk van de cognitieve ontwikkeling van het kind verloopt, dus een afzonderlijk ontwikkelingsaspect vormt. In zijn artikel 'What became of LAD?' wijst W. Levelt (1975) erop dat dit enge geloof aan het LAD-mechanisme ook enigszins berust op het geringe belang dat men hecht aan de semantische component, met andere woorden, aan het betekeningsdragende aspect van de taal. Men vat dit taalmechanisme eerder op als een geheel van formele regels, zo ongeveer zoals de regels van een grammatica er uitzien. Formulering van dit extreme geloof aan een afzonderlijk taalmechanisme of LAD, vindt men onder meer geformuleerd bij D. McNeill (1966, 1970).

De formulering van het andere extreme standpunt vindt men onder meer bij B.F. Skinner (1957) en A. Staats (1968, 1971). In deze richting wordt in grote lijnen betoogd dat taalleren beschreven kan worden als elke vorm van geleerd gedrag, en dus onderworpen is aan dezelfde wetten. In een dergelijke visie speelt vanzelfsprekend het taalaanbod van de omgeving een overheersende rol, en wordt veel minder belang gehecht aan de mogelijk eigen creatieve inbreng van het kind.

Over alle meer genuanceerde theorieën betreffende 'Hoe verwerft het kind zijn taal?' kan men met enige simplificatie zeggen dat het zal gaan over een relatieve dosering van: in welke mate imiteert het kind zijn omgeving, in welke mate doet het een beroep op een eigen regelvormend vermogen en eigen creativiteit.

Het ligt niet in de bedoeling van dit boek al de argumenten van deze discussie toe te lichten of tot een voorlopig besluit hieromtrent te komen (zie voor uitvoeriger behandeling de selectieve literatuur na dit hoofdstuk). Wel zullen wij trachten aan de hand van Nederlands illustratiemateriaal twee polen van het taalleren nader te belichten: in 1.8 zal het 'taalaanbod' dat het kind krijgt onder de loep genomen worden, zodat men inzicht kan krijgen in hoe de omgeving de taal aanpast aan het kind, de taal als het ware 'leerklaar' maakt. In 1.7 zullen wij één van die situaties belichten waarin het kind creatief aan het werk is, zonder enige reactie van zijn omgeving, namelijk als het kind alleen praat in bed, de zogenaamde bed-time monoloog.

Wat betreft het tweede gedeelte van de vraagstelling is er ook geen eenstemmig antwoord te geven: is taalleren al dan niet gebonden aan een bepaalde ontwikkelingsperiode, de zogenaamde 'gevoelige periode voor taalontwikkeling', die naargelang men er vaster in gelooft, ook wel eens 'cruciale periode' genoemd wordt.

Het inzicht dat er een cruciale periode voor taalverwerving bestaat, heeft theoretisch vooral veld gewonnen sinds de publikatie van E. Lenneberg 'Biological foundations of language' (1967), waarin hij vooral in het vierde hoofdstuk het taalverwervingsproces beschrijft als gebonden zijnde aan een bepaalde maturatieperiode. De argumenten voor een cruciale periode zijn in het vervolg van dit betoog dan ook in grote lijnen uit dit werk afkomstig, de relativeringen zijn door onszelf toegevoegd.

In feite gaat het hier om een vraagstelling met enorme consequenties voor de praktijk: met name wat betreft de detectie, de begeleiding en therapie van kinderen met taalmoeilijkheden is het van enorm belang te weten of de mens taal alleen kan 'leren' gedurende de periode van nul tot vijf jaar, eventueel van nul tot vier jaar, of van nul tot drie, dan wel of taalleren op elke leeftijd mogelijk blijft. Men kan zich dan ook afvragen waarom de theorievorming over de taalverwerving relatief weinig met deze vraag begaan is, ze is immers in verhouding veel relevanter dan de vraag omtrent het al of niet bestaan van een ingeboren taalcapaciteit.

Het antwoord is wellicht gedeeltelijk te vinden in het feit dat men inziet dat op dit punt alleen vooruitgang geboekt kan worden aan de hand van evidentie, en minder aan de hand van louter theoretische beschouwingen. Deze evidentie moet men dan vooral krijgen van toevallige en losstaande feiten, en kan men moeilijk experimenteren op een wijze die

tegelijkertijd wetenschappelijk én ethisch verantwoord zou zijn. Men kan immers bezwaarlijk een experiment uitvoeren waarbij men aan een kind systematisch elke poging tot taalverwerving zou onthouden tot een bepaalde leeftijd, en dan afwachten of het er ja dan nee nog toe komt. Bovendien zou men, zelfs al moest men een dergelijk experiment uitvoeren, nog geen zuiver antwoord op de gestelde vraag kunnen geven, vanwege de eerder beschreven interactie tussen taalontwikkeling en emotionele ontwikkeling. Een dergelijke behandeling zou immers inhouden dat er systematisch niet gesproken wordt tot een kind, en dit kan ons inziens alleen door een 'onmens' volgehouden worden. Van iemand die door een dergelijk onmens wordt opgevoed, kan onmogelijk verwacht worden dat hij zijn sociaal en emotioneel gedrag volwaardig ontwikkelt, hij verliest dus zijn waarde als proefpersoon. Deze vertroebelende interactie tussen taalontwikkeling en emotionele ontwikkeling verklaart wellicht waarom het belangrijkste bewijsmateriaal wat betreft de vraag van de gevoelige periode zo contradictoir is. Dit belangrijkste bewijsmateriaal betreft het al of niet taalleren door kinderen die in een niet-menselijk milieu werden opgevoed, en pas later (na tien jaar) in contact kwamen met een specifiek menselijke omgeving. Als meest extreme gevallen van opvoeding zonder menselijk contact en zonder taalstimulatie kan men de gevallen beschouwen van kinderen die opgevoed werden in de wildernis.

Zo zijn er onder meer de dagboeken (J. Singh & R. Zingg, 1942) over de Indische wolfskinderen, die er niet meer in slaagden na hun 'ontdekking' de menselijke taal te leren. Meer overtuigend en gedetailleerder is het dagboek (J. Itard, 1962) van het kind van Aveyron dat eveneens niet door mensen werd opgevoed. Hierin staat beschreven hoe men expliciete en gedetailleerde pogingen ondernam om dit kind taal bij te brengen. Er werd zelfs een beroep gedaan op een ervaren dovenleraar en dit alles zonder merkbaar succes. Daarnaast bestaan er gevallen van kinderen die opzettelijk geïsoleerd werden gehouden van elk normaal sociaal contact, zoals het meisje Genie, dat ontdekt werd op de leeftijd van dertien jaar en zeven maand, afgezonderd in een houten kast. Bij haar ontdekking maakte dit meisje geen enkel geluid of gaf geen enkele blijk van taalbegrijpen. Na haar ontdekking bleek ze echter wel tot taalleren te komen en goede vorderingen te maken. Een gedetailleerd verslag hierover, met vergelijkingen tussen de normale taalverwerving en die van Genie vindt men bij S. Curtiss e.a. (1974). Het meisje Anna, in extreme isolatie en verwaarlozing ontdekt op de leeftijd van vijf jaar,

maakte daarentegen aanvankelijk geen vorderingen met taalleren (K. Davis, 1940, 1947). De vondeling Caspar Hauser, die begin 19e eeuw werd aangetroffen op het marktplein van Neurenberg, kon volgens getuigenissen van tijdgenoten helemaal niet spreken, leerde echter na zijn geduldige heropvoeding de taal heel behoorlijk beheersen (H. Pies, 1925).

Daarnaast bestaan er beschrijvingen van kinderen, die niet zonder menselijk en affectief contact werden opgevoed, maar wel geen of weinig gesproken taalaanbod kregen, zoals de tweeling die door O. Jespersen (1922) beschreven werd. K. Mason (1942) beschreef het geval van het meisje Isabelle, dat tot haar zes en een halfde jaar uitsluitend werd opgevoed door een doofstomme en debiele moeder. Deze kinderen bleken allen na hun ontdekking behoorlijke vorderingen te maken met taalleren.

Het inzicht dat er wel zo iets bestaat als een cruciale periode, of althans optimale periode voor taalverwerving, is onder meer ook gebaseerd op de bevindingen van therapeuten die dagelijks omgaan met kinderen met ernstige taalmoeilijkheden. Zij waren al geruime tijd tot het inzicht gekomen dat een vroege opvang van deze moeilijkheden het kind levenslang vooruithelpt. Zo was men bijvoorbeeld in het dovenonderricht reeds van mening dat de training van taal en gehoor een aanvang moest nemen vóór de leeftijd van vier jaar, zo mogelijk zelfs vóór twee jaar en liefst zelfs vóór één jaar. Wij willen deze inzichten en ervaringen geenszins betwijfelen, maar willen er toch op wijzen dat het gunstig effect van de vroege therapeutische opvang niet zonder meer toegeschreven kan worden aan een gunstige dispositie voor taal in deze periode.

Wij hebben reeds uitvoerig aangetoond dat met deze taalmoeilijkheden normaal andere verschijnselen gepaard gaan. Zo kan de al of niet aangepaste opvang en reactie door de omgeving op de taalhandicap van het kind door vroege therapeutische begeleiding aanzienlijk beïnvloed worden. Deze houding van de omgeving kan op haar beurt resulteren in een emotioneel en sociaal betere of slechtere voedingsbodem voor communicatief gunstig gedrag. Het effect van vroege therapeutische opvang kan dus zeker niet eenduidig worden toegeschreven aan een natuurlijk gunstige periode voor taalverwerving.

Lenneberg betoogt verder dat het vermogen tot taalverwerving niet wordt geactiveerd wanneer de behoeften van individu en omgeving dit dicteren, maar wanneer de interne rijping dit punt heeft bereikt, dat is omstreeks de achttiende levensmaand.

Dat de taalverwerving inzet op een bepaald punt van interne rijping

blijkt, nog steeds volgens Lenneberg, uit het feit dat de begeleidende activering van andere vermogens altijd een temporele parallellie vertoont, ook bij vertraging, en vervolgens uit het feit dat een intensieve training die activering niet kan versnellen. Wij menen dat er momenteel zeker onvoldoende evidentie is om te beweren dat een intensieve, en vooral juist geprogrammeerde activering het taalverwervingsproces helemaal niet zou beïnvloeden. Verder is uit recente studies gebleken dat het kind met de eigenlijke taalverwerving, zoals met het actief oefenen van het intonatiepatroon en afzonderlijke fenomenen uit de moedertaal, reeds lang voor de achttiende levensmaand begint. Dat er een temporele parallellie is in de ontwikkeling van andere vermogens, met andere woorden, dat het tempo van de taalverwerving gebonden is aan andere ontwikkelingsaspecten van het kind, zoals motorische ontwikkeling, algemene cognitieve ontwikkeling, zelfs emotionele ontwikkeling, betwijfelen wij in geen geval. Maar dit is een feit dat ons eerder moet wijzen op de onderlinge afhankelijkheid van al deze ontwikkelingsaspecten, dan op een afzonderlijk gevoelige periode voor de taalverwerving.

Een ander argument waar Lenneberg vrij veel belang aan hecht, is het feit dat herstel na afasie bij kinderen veel vlotter verloopt dan bij volwassenen. Uit klinische evidentie blijkt dat dit zeker zo is, maar niet in die mate dat er een merkelijke breuk zou zijn in de vlotheid van dit herstel na drie, vier of vijf jaar, het gaat eerder om een langzame afname van vlot herstel. Bovendien wordt dit feit door neurologen dikwijls geïnterpreteerd als gewoon een algemene grotere plasticiteit van de hersenen bij kinderen dan bij volwassenen, en hoeft dus helemaal niets specifieks aan te tonen over een afzonderlijke gevoelige periode voor taalverwerving.

Ook het argument dat accentloos leren spreken van een andere taal dan de moedertaal na de puberteit weinig kans meer maakt, lijkt ons onvoldoende experimenteel bewezen.

Tot besluit kunnen wij zeggen dat ook op de vraag of het vermogen tot taalleren gebonden is aan een bepaalde periode in de menselijke ontwikkeling, het laatste antwoord zeker nog niet gegeven is. Ook wat betreft deze vraagstelling wil dit boek eerder een inleidende probleemstelling bieden dan een poging tot definitief antwoord.

Geselecteerde verdere literatuur over de verklaring van het fenomeen taalverwerving

N. Chomsky (1957, 1959, 1965), B. Skinner (1957), A. Staats (1963, 1968, 1971), W. Sluckin (1964), D. McNeill (1966, 1970), E. Lenneberg (1967), A. Blumenthal (1970), R. Campbell & R. Wales (1970), G. Ansink (1971), M. Braine (1971), P. Menyuk (1971), M. Richelle (1971), B. Tervoort (1971a, 1972b), W. Levelt (1973, 1975), L. Lee (1974), J. Aitchison (1976).

1.4 Hoe verschijnt de taal van het kind?

1.4.1 De taal van het kind tegenover de taal van de volwassenen

Hoe spreekt nu een kind? Het antwoord dat op deze eenvoudige vraag dikwijls spontaan gegeven wordt, luidt: anders dan de volwassenen. Met dit 'anders' kan men bedoelen: foutief, het kind maakt fouten tegen de regels van het taalgebruik, spreekt een kromme taal. Men kan dit 'anders' echter ook interpreteren als: volgens een heel eigen systematiek. Deze eigen systematiek, deze eigen regels, onderscheiden zich op verschillende niveaus van de regels van de volwassenentaal. Zo zal deze eigen systematiek zich weerspiegelen in de *fonologie*, de *morfologie*, de *syntaxis* en de *semantiek* van de kindertaal. Deze traditionele termen waarmee een taal beschreven kan worden, zullen we hier iets uitvoeriger toelichten met voorbeelden uit de kindertaal.

De *fonologie* beschrijft het klanksysteem van een bepaalde taal, d.w.z. de fonemen die in die taal voorkomen. Het foneem wordt gedefinieerd als: het kleinste betekenisonderscheidend element van de taal. Houdt de fonologie dus reeds een taalgerichte studie van de klankproduktie in, de fonetiek is de wetenschap die de klankproduktie onafhankelijk van zijn betekenisdragende functie bestudeert. Het onderscheid tussen fonologie en fonetiek is dus een onderscheid tussen het functionele en het fysisch-fysiologische. Het feit dat sommige identieke fonetische verschillen uiteenlopende fonologische en functionele implicaties kunnen hebben in verschillende talen, heeft ondermeer tot gevolg dat bepaalde spraakgebreken hinderlijker zijn voor de communicatie als ze in een bepaald taalsysteem voorkomen. Zo is bijvoorbeeld nasaliteit in het Nederlands minder communicatiestorend dan in het Frans, waar een reeks nasale en niet-nasale klinkers naast elkaar bestaan met verschillende betekenisdragende functie. Zo zal een interdentale, of slissende s in het Nederlands minder mooi zijn, maar niet communicatiestorend, in het Engels daarentegen is ze wel communicatiestorend, aangezien ze dan als een th begrepen kan worden.

Voorbeelden waarin de fonologie van de kindertaal afwijkt van de volwassenen taal:

Kindertaal	***Volwassenentaal***
fluit (Gerrit, 2 j/3 m)	fruit
kiliek (Gerrit, 2 j/8 m)	kliniek
in sool (Hanneke, 3 j/1 m)	school
bej (Arnold, 2 j/4 m)	bel
pam (Gerrit, 2 j/10 m)	pan
zaffel (Gerrit, 3 j/2 m)	zalf
chnee (Wim, 2 j/6 m)	sneeuw
koppie (Wim, 2 j/6 m)	koffie
boetam (Wim, 2 j/6 m)	boterham
konpituur (Wim, 2 j/7 m)	confituur
tinke (Diederik, 1 j/11 m)	drinken
keet (Maria, 2 j/1 m)	kleed

De *morfologie* bestudeert de vormveranderingen die woorden ondergaan als ze in een verschillende syntactische en semantische context gebruikt worden. Hierbij kan men verschillende aspecten onderscheiden: de *flexie,* zoals meervoudsvorming, vervoeging van de werkwoorden, en de *woordvorming,* zoals afleidingen, samenstellingen.

Voorbeelden waarin de morfologie van de kindertaal afwijkt van de volwassenentaal.

Kindertaal	***Volwassenentaal***
Gij heeft er al in gezoten. (Gerrit, 2 j/6 m)	gezeten
Anna heeft gestroken. (Gerrit, 2 j/7 m)	gestreken
Ik heeft twee voets. (Gerrit, 3 j/1 m)	voeten
Wij zijn de luilaks. (Gerrit, 3 j/1 m)	luilakken
't is uitgesprongt (Gerrit, 2 j/6 m)	uitgesprongen
Kijk eens, het heeft zijn hand in zijn mond. (Gerrit, 2 j/10 m)	Kijk eens, zij heeft haar hand in haar mond (het gaat over een vrouwelijke baby).
Gisteren braggen ze melk (Gerrit, 2 j/8 m)	brachten
Ik graagt wat melk. (Gerrit, 2 j/10 m)	heb graag, ik lust

Als ik in de fanfare gebent is. (Gerrit 2 j/11 m)	geweest ben
Ik valt eruit. (Hanneke, 2 j/10 m)	val
Gerrit heb het licht aangestookt. (Gerrit, 2 j/11 m)	heeft aangestoken
Als ik in de school gebent is. (Hanneke, 2 j/11 m)	geweest ben
Ik wil twee koeks. (Gerrit, 2 j/11 m)	koeken
Ik wil een schilderke. (Gerrit, 2 j/6 m)	kwast
Gij moogt u niet vluggen. (Hanneke, 4 j)	Je mag je niet haasten.
Gij vlugt u altijd. (Hanneke, 4 j/6 m)	Jij haast je altijd.
Harderder, groterder, verderder. (Tinbergen: Luuk, 4 j)	harder, groter, verder
Ik heb nog veel dorster. (Tinbergen: Luuk, 4 j/11 m)	Ik heb nog veel meer dorst.

De *syntaxis* bestudeert de zinsbouw. Binnen het structuralisme wordt de term syntaxis gebruikt voor de woord-groepsbouw of de zinsbouw, inzoverre deze niets te maken heeft met morfologische elementen. In de TGG-theorie of transformationele generatieve grammatica, een richting in de taalkunde die ontstond na de publikaties van Chomsky (1957, 1965), is de term syntaxis breder, en worden hiermee alle regels en mechanismen beschreven die de zinsbouw kunnen verklaren, dus ook morfologische.

Voorbeelden waarin de syntaxis van het kind afwijkt van de volwassenentaal.

Kindertaal	***Volwassenentaal***
Waar is gij zijn uurwerk? (Gerrit, 2 j/8 m)	Waar is uw, jouw uurwerk?
Zie eens mijn haar veel lang is. (Gerrit, 2 j/9 m)	Zie eens hoe lang mijn haar is.
Ik ga zich wassen. (Gerrit, 2 j/5 m)	Ik ga mij wassen.
Ik ga eens wijzen wat moet gij maken. (Gerrit, 2 j/11 m)	Ik ga eens tonen wat je moet maken.
Niet kijken hé en ook komen. (Hanneke, 3 j/10 m)	Niet kijken en ook niet komen.
Daar is nog geen wiel nooit af. (Hanneke, 3 j/10 m)	Daar is nog nooit een wiel afgeweest.
De zak is van d'appels gescheurd. (Hanneke, 3 j/10 m)	De zak van de appels is gescheurd.
Papij rijdt mij vallen. (Hanneke, 2 j/9 m)	Papa rijdt zo hard met mij dit ik val.
Moet mij ik wassen? (Gerrit, 2 j/9 m)	Moet ik mij wassen?
Gaat gij zich scheren? (Gerrit, 2 j/6 m)	Ga jij je scheren?
De koffer staat van de auto open. (Hanneke, 2 j/11 m)	De koffer van de auto staat open.
De thelmometer is van u gevalt. (Gerrit, 2 j/11 m)	Uw, jouw thermometer is gevallen.
De draad was van de telefoon kapot. (Gerrit, 4 j)	De draad van de telefoon was kapot.
Hoeve niete bed strak. (Tinbergen: Luuk, 2 j/4 m)	Ik hoef straks niet naar bed.
Anders al zijn tandjes zouden eruit vallen. (Nico, 4 j/6 m)	anders zouden al zijn tandjes eruit vallen.
Ik kan niets niet meer iets anders tekenen. (Anne, 3 j/5 m)	ik weet niets anders meer om nog te tekenen.

De *semantiek* is dat onderdeel van de taalkunde dat zich bezighoudt met het niveau van de betekenis, zowel met de betekenis van woorden en van gebruikte woordenschat, wat in engere zin het *lexicon* wordt genoemd, als met betekenisrestricties en de betekenis van grotere eenheden zoals woordgroepen en zinnen.

Wanneer men het heeft over afwijkende semantiek in de kindertaal, kan men hierbij onder meer afwijkend woordgebruik vaststellen, waarbij de betekenis bv. te breed of te eng kan zijn, men spreekt dan respectievelijk van betekenisverruiming of betekenisverenging. Voorbeelden:

> Een kind noemt een rups 'wafwaf', wat zijn oorspronkelijk woord voor hond was en nu wordt uitgebreid tot alle dieren. (Wim, 2 j)
> Een kind noemt elke volwassene 'papa'. (Jan, 16 m)
> Een kind noemt elke bejaarde 'opa' (Steven, 17 m)
> Een kind wil alleen zijn eigen lievelingspop als 'pop' benoemd zien en protesteert wanneer men vreemde poppen ook 'pop' noemt. (Hanneke, 21 m)
> Brian (1 j/10 m) wil zijn schoen uittrekken, en roept daarbij: 'kous uit kous uit'.
> Het kind gebruikt 'aap' (schaap) voor alle viervoeters. (Van Ginneken, 1917) (Keesje, 1 j/3 m)

Over afwijkend woordgebruik kan men ook spreken in die gevallen waarin het kind zelf nieuwe woorden creëert, zogenaamde *neologismen* of nieuwe vormen. Het aantal neologismen is in de periode van de taalontwikkeling zeer groot en zeer opvallend, iedereen die kinderen nauwkeurig observeert kan er talloze voorbeelden van geven.

Deze neologismen zijn zeer dikwijls logisch, in sommige gevallen zelfs logischer dan de corresponderende term uit de volwassenentaal. Voorbeelden:

> 'Een sporthond' zo wordt een hond genoemd met een lange lage lichaamsbouw. (Gerrit, 3 j)
> 'Waterpaal' zo benoemt het kind een watertoren, die inderdaad meer het model heeft van een lange hoge paal met bovenop een schijf dan van een klassieke toren. (Gerrit, 3 j)

Neologismen kunnen ook logische aanvullingen zijn van woorden die eigenlijk in de woordenschat van de volwassenentaal ontbreken. Voorbeelden:

> 'de deur van de venster' (het opendraaiend gedeelte van een venster) (Gerrit, 2 j/10 m)
> 'het lek' (het bovenste gedeelte van een lolly, het gedeelte waaraan men likt) (Hanneke, 2 j/10 m)
> 'de melk spottert' (het geluid dat melk maakt wanneer men ze in een glas giet) (Gerrit, 2 j/11 m)
> 'de boemer' (de persoon in de tekenverhalen die de anderen slaat) (Gerrit, 2 j/10 m)
> 'de stoel is omgewinterd' (omgewaaid) (Gerrit, 2 j/10 m)
> 'wij zijn beners hé?' (wij kluiven de kippebotjes af) (Hanneke, 4 j)
> 'het zandt' (aan zee, er vliegen zandkorreltjes in het gezicht) (De Vooys, meisje, 4 j/1 m).

Soms schiet de woordenschat uit de volwassenentaal weliswaar niet te kort, maar heeft het kind het betreffende woord nog niet verworven en creëert dan intussen een nieuwe vorm. Voorbeelden:

‘een hoffer’ (iemand die in de hof, in de tuin werkt) (Hanneke, 2 j/5 m)
‘de waaier’ (de wind) (Gerrit, 2 j/10 m)
‘schilderke’ (kwast) (Gerrit, 2 j/6 m)
‘het heeft gevlokt’ (gesneeuwd) (De Vooys, meisje N., 4 j/1 m)
‘een visser’ (touwtje om mee te vissen) (De Vooys, jongen A., 5 j)
‘een snijt, een snijter’ (mes) (Marleen, 2 j/7 m)

In andere gevallen zal het kind van een bestaand woord een nieuwe samenstelling of afleiding maken, het is met andere woorden morfologisch creatief. Voorbeelden:

‘ik ga opblikken’ (het vuil op een blik vegen) (Hanneke, 4 j/6 m)
‘de krant afplooien’ (ontplooien) (Gerrit, 2 j/6 m)
‘afplakken’ (een kleefetiket weer lostrekken) (Gerrit, 2 j/6 m)
‘uitdekken’ (de dekens weer wegdoen) (Gerrit, 2 j/10 m)
‘Wilt ge de draad er eens afnaaien’ (er zit een losse draad aan de pyama, die het kind hindert, het vraagt moeder deze draad eraf te doen) (Gerrit, 3 j)
‘de luchtmatras afblazen’ (de lucht eruit laten) (Gerrit, 3 j)
‘ik ben geverjaardagd’ (ik heb mijn verjaardag gevierd) (Hanneke, 3 j)
‘pitjes uitslikken’ (uitspuwen) (De Vooys, jongen A. 2 j)
‘afbouwen’ (afbreken) (De Vooys, jongen A. 4 j/8 m)
‘Al het water is naar boven opgedorst.’ (door de dorstige bloemen uit een vaas omhoog getrokken) (De Vooys, meisje S. 4 j/5 m)

In sommige gevallen kunnen neologismen het gevolg zijn van het feit dat de volwassenentaal tekortschiet om de fantasie, leef- en spelwereld van het kind te verwoorden, het kind is dan wel verplicht zelf een lexicon te creëeren. Soms kan de volwassene deze neologismen nog enigszins volgen en begrijpen. Voorbeelden:

‘de kikker-eend’ (het kind noemt zo een eigen schilderwerk dat een groen beest voorstelt met gele poten) (Gerrit, 3 j/7 m)
‘opspeutelen’ (dit werkwoord gebruikt het kind wanneer het met het luchtpompje van een luchtmatras alle soorten personen en voorwerpen wind toeblaast() (Gerrit, 3 j/6 m)
‘de bomen pikollen’ (de bomen bewegen zeer zachtjes in de wind) (Gerrit, 2 j/10 m)
‘dat noem ik stompelen’ (zegt het kind terwijl het zijn handen met zeep inwrijft) (De Vooys, jongen A., 5 j/4 m)
‘nu zal ik hem eens uitstinkelen’ (zegt het kind bij het uitwringen van een spons) (De Vooys, jongen A., 5 j/4 m)

Soms kan de volwassene deze nieuwe vorm niet meer volgen wanneer het kind angstaanjagende schepsels benoemt die in huis ronddwalen of ook zeer vriendelijke huisgenoten benoemt die de volwassenen nooit opmerken zoals:

‘de bamper’ (Gerrit, 2 j/10 m)
‘de boempamper’ (Gerrit, 2 j/11 m)
‘de bamper-zamper. (Gerrit, 2 j/11 m)
‘kolasee’ (Petra, 4 j)
‘de geisermanter’ (Gerrit, 2 j/11 m)

Dikwijls zal een afwijkend gebruik of een verwarring op semantisch vlak ontstaan naar aanleiding van de fonologische gelijkenis met een ander woord.

‘in de kerk is de mist en daar is een grote mistbank’ (Gerrit, 2 j/11 m) (het kind verwart hier blijkbaar de begrippen mis, mist, misbank en mistbank)

‘winterstok’ (fietspomp, de stok waar wind uitkomt) (Gerrit, 2 j/9 m)
‘papa is een kilosoof’ (papa is filosoof) (Gerrit, 2 j/10 m)
‘ik wil petersert’ (dessert) (Gerrit, 2 j/10 m)
‘de lift da's de living’ (Gerrit, 3 j)
‘kaneel’ (kameel) (De Vooys, meisje S. 3 j/3 m)
‘de uier’ (de dooier) (De Vooys, jongen A. 5 j/11 m)
‘familiesaus’ (vanillesaus) (De Vooys, jongen A., 3 j/11 m)
‘druifbes’ (kruisbes) (De Vooys, meisje N., 5 j)
‘de stoel is omgewinterd’ (omgewaaid) (Gerrit, 2 j/10 m)

Soms gaat het kind over tot het maken van wat men zou kunnen noemen *volksetymologieën*, of het veranderen van bepaalde ongekende woorden in gekende woorden die er fonologisch én naar betekenis mee verwant zijn. Voorbeelden:

‘spiegelpapier’ (zilverpapier) (Steven, 4 j/6 m)
‘portenijp’, ‘portemeneer’ (portemonnaie) (Gerrit, 2 j/9 m)
‘een muurmeisje’ (het buurmeisje dat achter de muur woont) (De Vooys, meisje N. 4 j/1 m)
‘roke dief’ (lokomotief) (De Vooys, jongen S., 3 j/l m)

Tot het vormen van nieuwe woorden kan het kind ook komen door werkwoorden af te leiden van zelfstandige naamwoorden of van bijwoorden; omgekeerd kan het soms ten onrechte een bijwoord of zelfstandig naamwoord afleiden uit een werkwoord. Voorbeelden:

‘frommel doen’ (verfrommelen) (Gerrit, 2 j/10 m)
‘ge moet uw ween inhouden’ (niet wenen) (Hanneke, 4 j/4 m)
‘moppen’ (een mop, een grapje uithalen) (Hanneke, 4 j/10 m)
‘vluggen’ (zich haasten) (Hanneke, 4 j/3 m)
‘frissen’ (zich fris maken) (Hanneke, 4 j/6 m)
‘gragen’ (graag hebben) (Gerrit, 2 j/10 m)

In het volgende voorbeeld gaat het kind over tot het gebruik van een zelfstandig naamwoord dat er in het Nederlands geen is, omdat het ten onrechte ‘ineens’ opsplitst in een voorzetsel met een zelfstandig naamwoord:

‘Da's te veel in de nees.’ (Gerrit, 2 j/l m)

Sommige kinderen creëren een volledig nieuw woord voor bepaalde dingen:

‘een spint’ (haaknaald) (Gerrit, 2 j/6 m).
‘een klikske’ (alles wat zeer klein is, bijvoorbeeld het steeltje van een appel) (Gerrit, 2 j/6 m)

Sommige kinderen houden hieraan vast, ook lang nadat zij het juiste woord uit de volwassenentaal hebben leren kennen.

Zo gebruikte Hanneke (2 j/4 m) ‘tup’ voor stop, deksel, en ‘frof’ voor verward, in de war. Tot na haar vierde verjaardag bleef zij deze woorden zo hardnekkig gebruiken, dat ze opgedrongen werden aan volwassen huisgenoten die ook geregeld over ‘tup’ en ‘frof’ praten. C. De Vooys (1916) vermeldt als complete nieuwvormen ‘bompeltje’ (klontje suiker) meisje S., 4 j/7 m en ‘stompig’ voor vervelend (jongen A., 5 j/4 m).

Bij al deze vormen van neologismen gaat het om een duidelijk creatief aspect van taalgebruik, waarvan mooie verzamelingen aan te leggen zijn.

Onder afwijkende semantiek, of een op zeer eigen manier functionerende semantiek, kan men ook rekenen de specifieke moeilijkheden die het kind heeft met *beeldspraak*, of met het transponeren van een letterlijke betekenis naar een figuurlijke betekenis of zelfs maar op een andere situatie. Voorbeelden:

Het kind heeft in de pot geplast, waarop moeder gezegd heeft: ‘Goed gewerkt’. Het kind antwoordt onbegrijpend: ‘Plassen is toch niet werken?’ (Gerrit, 2 j/10 m)
Moeder heeft de jas dichtgedaan en in plaats van 't is al klaar’, gebruikt zij de dialectische uitdrukking ‘'t is al gebakken’. Het kind vraagt onthutst: ‘Kan de jas bakken?’ (Gerrit, 2 j/10 m)
Het kind heeft zich verkleed, onder meer met een muts, en mama zegt: ‘Je bent een feestvogel’, waarop het kind protesteert: ‘De vogels hebben toch geen hoed’. (Gerrit, 2 j/10 m)
De ouders hebben gezegd: ‘Als de kraan rood is, wil dat zeggen dat ze warm is’. Het kind protesteert: ‘Zegt de kraan dat? Kan de kraan praten?’ (Gerrit, 3 j/l m)
Een kind hoort voor het eerst de term ‘chocolade muisjes’ en maakt hierbij de opmerking ‘als dat chocolade is, zijn dat toch geen muisjes, hé?’ (Hanneke, 2 j/11 m)

Met het verschijnsel *synoniemen*, het naast elkaar bestaan van twee verschillende woorden voor hetzelfde begrip, zal het kind het nogal eens moeilijk hebben. Voorbeeld:

> ‘De boten is toch niet de schepen!’ (dit zegt het kind met duidelijke verontwaardiging) (Gerrit, 2 j/8 m)

Omgekeerd zal het kind last hebben met het verwerven van *homoniemen*, (eenzelfde fonologische woordvorm voor totaal verschilende dingen). Voorbeeld:

> ‘Waarom zegt men daar nu een bord tegen?’ (dit kind kent wel een bord dat op de tafel staat en begrijpt niet waarom men ook bord zegt tegen een schoolbord.) (Steven, 3 j/2 m)

Het kind zal dikwijls verwachten dat woorden met dezelfde fonologische vorm, of verwante fonologische vorm, ook dezelfde of verwante begrippen uitdrukken. Voorbeelden:

> ‘Da's ne pollepel omdat ge hem met de pol moet vasthoude hé?’ (Gerrit, 3 j/7 m)
> Mama zegt: ‘kindertjes mogen niet jokken’. Kind: ‘Wat is dat jokken?’ Mama: ‘Dat is liegen’. Kind: ‘Pinokkio die heet zo omdat hij zoveel jokt hé? Dan wordt zijn neus zo lang.’ (Gerrit, 3 j/9 m)
> Na het vertellen van het assepoester-sprookje merkt Hanneke (3 j/7 m) op: ‘De fee dat is omdat die altijd naar 't feest gaat hé?’
> Het kind is op het strand en moeder heeft de opmerking gemaakt: ‘Die mevrouw speelt badminton’, waarop het kind vraagt: ‘Gaan ze een bad maken op het strand?’ (Gerrit, 2 j/11 m)
> ‘Mama speelgoed, waarom is dat goed?’ (Gerrit, 3 j/8 m)
> De volwassenen spelen kaart en noemen een bepaalde kaartsoort ‘schuppens’, waarop het kind de opmerking maakt: ‘Als je schuppens hebt, dan moet je schuppen hé?’ (schuppen is Zuidnederlands voor scheppen) (Gerrit, 2 j/11 m)
> Een kind van 3 j/4 m heeft voor het eerst door een vriendje het woord ‘zeescout’ (padvinder op zee) horen gebruiken, en komt dit aan zijn ouders verklaren met de woorden: ‘De zeeschouts dat is omdat het water van de zee koud is, hé?’
> Bij het horen van ‘olifant’ vroeg het kind: ‘Waarom olie? en waarom fant?’. Het feit dat de benedenburen Hooghoudt heten ontlokt bij haar de vraag: ‘Waarom hoog? ze wonen toch beneden?’ (De Vooys, meisje N., 5 j)

Het spreekt vanzelf dat men al deze verschijnselen van eigen en creatief taalgebruik niet meer uitsluitend kan beschrijven in zuiver linguïstische termen zoals *afwijkend lexicon* of *afwijkende semantiek*. Het gaat immers om een geheel van cognitieve ontwikkelingsfactoren en eigen emotionele wereld, die zich onder meer in de taal weerspiegelen. Hier volgen een paar voorbeelden met een mogelijk linguïstische beschrijving, daarnaast een mogelijke ontwikkelingspsychologische verklaring.

‘De wekker wilt liever hier staan’ (Gerrit, 3 j/7 m) Men zou hier kunnen zeggen dat het kind een verkeerde selectieregel toepast: het werkwoord willen wordt namelijk alleen gebruikt met een levende persoon als voorwerp. Waarschijnlijk is het kind echter in een periode waarin voorwerpen als een wekker net zo levend zijn als echte personen.
‘Als wij veel vlees eten krijgen wij sterke armen en sterke knopen.’ (Gerrit, 2 j/7 m) Men zou dit een semantische of een logische fout kunnen noemen. De ouders hebben dit kind waarschijnlijk dikwijls gezegd dat het van vlees eten sterke armen en sterke benen zal krijgen. Dat het kind zijn knopen ziet als een normaal onderdeel van zijn lichaam, blijkt echter ook wanneer men de kindertekeningen van deze leeftijd bekijkt. Knopen maken dikwijls een integraal deel uit van de buik, en dit op een moment waarop er nog helemaal geen kledingstukken aanwezig zijn op de tekening.
‘Buiten is de winter.’ ‘In het gras is de zomer.’ (Hanneke, 2 j/6 m) De seizoenen worden door het kind heel concreet uitgedrukt, wellicht heeft het de volwassenen concrete uitspraken horen gebruiken als' ‘Als het buiten koud is, is het winter’, of ‘Als er bloemen in het gras zijn, is het zomer’, en begrijpt het van het seizoenverloop alleen de concrete feiten.
‘Ik heeft ne vuile slurf.’ (Gerrit, 2 j/11 m). Het kind past hier waarschijnlijk niet zomaar een verkeerde woordselectie toe, het verkeert in een periode waarin het enorm veel kleuterboeken krijgt aangeboden waarin dieren handelen als mensen en kinderen. Het is dus logisch dat het onderscheid tussen neus en slurf voor hem vervaagt.

Wanneer een kind praat, of wanneer men kinderlijke uitingen bekijkt, dan zullen meestal meer dan één van deze hier zo keurig onderscheiden niveaus *fonologie, morfologie, syntaxis, semantiek,* afwijkend zijn van het volwassenen voorbeeld. Soms zal het niet mogelijk zijn een afwijkend gebruik precies in één van deze vier categorieën onder te brengen. Hier volgen nog enkele kinderuitingen ter illustratie.

‘Kijk eens zijn poot staat scheef, hij moet haal pootjes goed zetten.’ (bij het zien van het jongere zusje) (Gerrit, 3 j)
‘Ik graagt het niet frisser.’ (De ouders vragen: ‘Heb je het niet te warm, wil je geen trui uittrekken?’) (Gerrit, 2 j/10 m)
‘Ik ziet aal hoofd niet, zijn haar zit er op.’ (Kind over het pasgeboren zusje) (Gerrit, 2 j/11 m)
‘De zaffel is opgekromd.’ (De tube met zalf is opgerold) (Gerrit, 3 j/11 m)
‘De telmometer is van u gevalt.’ (uw thermometer is gevallen) (Gerrit, 3 j/11 m)
‘Ik heeft twee voets en twee ammers.’ (armen) (Gerrit, 3 j/11 m)
‘De kloppekes zijn afgenaaid.’ (de knoopjes zijn losgeraakt) (Gerrit, 3 j)

‘De ekstriciteit is van de trein kapot.’ (elektrische trein is kapot) (Gerrit, 3 j)
‘De meneer heeft van ons de put leeggezoogd.’ (Gerrit, 3 j/8 m)

‘De sowdaat bwoosde.’ (de soldaat blies) (voorbeeld van Van Ginneken, Keesje, 2 j/11 m)
‘Graagt gij dat?’ (lust gij dat graag?) (Gerrit, 2 j/10 m)

1.4.2 Evolutie in de taal van het kind

Is het zo dat de taal van het kind beschreven kan worden als ‘afwijkend van de volwassenentaal’ of ‘met een heel eigen systematiek’, dan is het ook duidelijk dat die kindertaal zich uiteindelijk zal ontwikkelen tot wat

wij gemakshalve de 'volwassenentaal' zullen noemen. De verschillen tussen kindertaal en volwassenentaal worden dus progressief afgezwakt naarmate het kind ouder wordt. Hoe gebeurt nu die evolutie van volledig onverstaanbaar brabbeltaaltje naar volwassenentaal? Zijn hierin vaste periodes te onderscheiden?

De taalontwikkeling wordt inderdaad ingedeeld in perioden en fasen zoals: *de prelinguale periode* (de periode vóór het verschijnen van de eerste woorden), *de vroeg-linguale periode* (de eerste begrijpbare woorden en korte zinnen), *de differentiatiefase* (waarin ook morfologische kenmerken verschijnen).

Praktisch gezien is echter deze indeling in fasen en perioden niet steeds exact te bepalen. B. Tervoort e.a. (1972a) definiëren het als volgt:

> 'Fase betekent niet dat de voorgaande periode ophoudt, maar dat er een nieuw kenmerk bijkomt. Het is riskant om de fasen precies, bijvoorbeeld op de maand af nauwkeurig te dateren; daarvoor verschilt het tempo van de ontwikkeling per individu te veel. Een snellere of langzamere ontwikkeling zegt op zich niets van hogere of lagere intelligentie of van zorgwekkende vertraging. Het kind ontwikkelt zich in zijn eigen tempo dat vooral door neurologische maturatie wordt bepaald.'

Wij zouden hier nog aan toe willen voegen dat de leeftijden die men aan deze fasen kan verbinden bovendien meestal gebaseerd zijn op Engelstalige of alleszins niet-Nederlandstalige studies. Opvallend is daarbij dat de normen die men in Franse studies aangeeft iets vooruitlopen op deze van de Engelstalige studies. Specifiek Nederlandse onderzoeken op grote schaal zijn er niet uitgevoerd. Een voorlopige spraakontwikkelingsschaal voor het Nederlands werd onder meer opgesteld door J. Bonnema en W. Manschot (1973). Bovendien zijn er weinig gegevens bekend over de vraag hoever de normen mogen verschuiven om inderdaad te kunnen voorspellen dat het kind een ernstige afwijking of vertraging zou manifesteren, dan wel of het gewoon gaat om een langzamer maturatieproces. Wanneer men dus aan een systematische vroege detectie van taalstoornissen wil doen, is men grotendeels aangewezen op extra-taalgegevens en indicaties. Wanneer men zich baseert op de taalproduktie van het kind zelf, loopt men het risico zeer veel kinderen met een gewoon langzamere maturatie te diagnostiseren als vertraagd; anderzijds loopt men ook het gevaar kinderen die zeker vroegtijdig hulp nodig hebben te beschouwen als kinderen die zich gewoon wat langzamer ontwikkelen.

Er is dus een niet exact te bepalen relatie tussen chronologische leeftijd

en taalontwikkeling. Over de precieze relatie tussen taalontwikkeling en andere ontwikkelingsaspecten, zoals motorische ontwikkeling, perceptuele ontwikkeling, cognitieve ontwikkeling, is ook niet zoveel onderzoek gedaan, evenmin over de mogelijke afwijkingen die hier kunnen verschijnen. Bovendien is wel in voldoende mate gebleken dat deze perioden en fasen met hun bepaalde kenmerken door het doorsnee kind doorlopen worden, maar kan men niet a priori zeggen dat het kind met specifieke taalproblemen (bv. het gehoorgestoorde, het afatische kind) identiek dezelfde ontwikkelingsschema's zal doorlopen. Het is met andere woorden mogelijk dat er naast een *vertraagde* ook een *afwijkende* ontwikkeling mogelijk is.

1.5 Hoe onderzoekt men kindertaal?

1.5.1 Verschillende aspecten van taalverwerving: competence, performance, comprehensie, produktie

Over taal in het algemeen, dus ook over de taal van het kind, denkt men theoretisch op twee manieren of men bestudeert twee aspecten ervan: de *competence* en de *performance*. Deze termen zijn afkomstig uit het structuralisme en werden door F. De Saussure (1916) gebruikt als ‘langage’ en ‘parole’, en worden in het Nederlands soms vertaald met respectievelijk ‘taalvermogen’ en ‘taalgebruik of taalgedrag’. N. Chomsky (1957, 1965) heeft het onderscheid tussen competence en performance centraal gesteld als één van de basiselementen van zijn transformationeel-generatieve theorie. Daar het juist deze theorie is die de inspiratie vormt van vele recente onderzoeken over kindertaal, zijn het begrippen die toegelicht moeten worden indien men de huidige literatuur over kindertaal wil benaderen.

De *competence* of het *taalvermogen* zou het abstract liguïstisch systeem zijn waaruit de spreker put wanneer hij zijn taal gebruikt. Men neemt aan dat de regels die de taal mogelijk maken, geborgen liggen in het taalvermogen van de taalgebruiker. De taalgebruiker beschikt over een ‘inwendige grammatica’, een stelsel van regels dat hem in staat stelt met andere taalgebruikers te communiceren die dezelfde competence bezitten. Het gaat om een intuïtieve kennis van de taalgebruiker, waardoor hij het creatieve vermogen heeft in principe alle zinnen van zijn taal op correcte wijze te produceren en te begrijpen. Deze competence, dit taalvermogen, is dus een geheel van regels dat de moedertaalspreker bezit en hem, samen met andere vermogens, in staat stelt te spreken en

begrijpend te luisteren. Deze competence maakt de performance mogelijk, maar is er toch van onderscheiden.

De *performance* of het *taalgebruik,* ook wel *taalgedrag* genoemd, is een veel complexer geheel: het is datgene wat de taalgebruiker in feite doet, wanneer hij spreekt of taal begrijpt. Hierbij speelt een aantal factoren een rol. De competence is er één van. Andere vermogens die daarbij meespelen zijn bv, geheugen, concentratievermogen, goed functioneren van de spraakorganen, enz. In het taalgebruik wordt het taalvermogen dus geactualiseerd. Toch zullen veel factoren die bij deze actualisatie meespelen soms bewerkstelligen dat de spreker ook ongrammaticale en oncorrecte zinnen produceert, alhoewel zijn taalvermogen of competence in principe het geheel van regels van zijn moedertaal goed beheerst. De spreker kan bijvoorbeeld vermoeid zijn, of verstrooid, of hij kan er gewoon op rekenen dat hij door de omgeving toch wel begrepen wordt, al zijn de zinnen die hij uitspreekt niet zo welgevormd.

Het is zo dat sinds de opkomst van de transformationeel-generatieve grammatica, ook wel kortweg TGG-theorie genoemd, in de liguïstiek het competence-onderzoek centraal staat en het performance-onderzoek soms als vrij onbelangrijk wordt beschouwd.

Naast dit begrippenpaar competence-performance is er nog een ander begrippenpaar dat toelichting verdient. Zoals we reeds beschreven onder 1.2 leert het kind dat taal verwerft eigenlijk twee dingen doen: het leert praten en het leert luisteren, of beter gezegd: begrijpend luisteren. Deze twee aspecten worden meestal aangeduid met de termen *comprehensie* en *produktie* of door respectievelijk *passief* en *actief taalgebruik,* of ook wel door *receptief* en *produktief* taalgebruik. Hierbij slaat het actief of produktief taalgebruik op wat het kind zelf zegt, het passief of receptief taalgebruik op wat het kind begrijpt wanneer men tot hem spreekt. Dezelfde twee aspecten van taalgebruik kunnen ook onderscheiden worden op het niveau van het schriftelijk taalgebruik: als het kind daar eenmaal aan toe is, zal het geschreven taal zowel zelf produceren (*schrijven*) als receptief interpreteren (*lezen*). Zodoende omvat taal op de lagere school voor het kind eigenlijk vier onderdelen die men als volgt kan schematiseren:

	Mondeling taalgebruik	***Schriftelijk taalgebruik***
Produktief	spreken	schrijven
Receptief	luisteren	lezen

Daar het buiten de bedoeling van dit boek ligt om deze aspecten bij schriftelijk taalgebruik te belichten kunnen we, terugkerend tot het kind van nul tot vijf jaar, zeggen dat elke opvoeder die een kind nauwkeurig volgt in zijn ontwikkeling reeds gemerkt heeft dat dit passief taalbegrijpen enorm op het actief taalgebruik vooruitloopt. Reeds O. Jespersen (1922) merkte op dat het taalbegrijpen van het jonge kind een grote voorsprong heeft op het zelf spreken, en haalt daarbij de volgende anekdoten aan:

> Een vader vertelt mij dat zijn dochtertje van 1 jaar/7 maand alles aanbrengt wat hij noemt en zijn vragen begrijpt, hoewel ze zelf nog geen woord zegt.
>
> Al vlug moeten ouders opletten op wat ze zeggen in het bijzijn van kinderen, want 'kleine potjes hebben grote oren'.
> Het kind Hilary (1 jaar) maakte telkens een buiging en wuifde daarbij met haar hand, waneer men voor haar het refrein zingt 'zo groette hij me', uit een bepaald Deens kinderliedje. Dit had ze oudere kinderen zien doen bij het zingen van dat liedje.

Het vooruitlopen van het passief taalbegrijpen op de actieve produktie is een verschijnsel dat door de gehele taalverwerving heen naar voren komt en op verschillende gebieden. Op het gebied van de *fonologie* illustreert de volgende passage dit vooruitlopen van het passieve taalverwerven op het actieve. Voorbeeld:

> Gerrit (2 j/6 m) spreekt in regel een 'l' uit in plaats van een 'r'. Op een middag vraagt hij vader, die Frans heet, aan tafel het fruit met de woorden: 'Flans fluit.' Hierop zou zijn vader normaal antwoorden: 'Hier is het fruit', maar vandaag is hij in een komische bui en antwoordt: 'hier is het fluit.' Heel boos antwoordt Gerrit: 'Nie fluit, fluit' met een verontwaardigde nadruk op de tweede 'fluit'. Hij hoort heel goed wat er fout is, kan het niet zelf correct produceren, maar is wel boos wanneer hij door de volwassene in zijn fouten nageaapt wordt.

Op het gebied van de fonologie is dit voor logopedisten en spraaktherapeuten een bekend verschijnsel: kinderen die onderscheiden fonemen zelf nog niet correct kunnen gebruiken, zullen wel reeds het onderscheid maken wanneer hen oppositionele paren worden aangeboden. Een bepaald kind zal bijvoorbeeld zelf nog regelmatig spreken van 'toe, tas, troon' in plaats van koe, kast, kroon. Wanneer men hem echter twee prenten toont met een kroon en een troon, zal hij feilloos de juiste prent aanwijzen wanneer men hem vraagt: 'Waar is de kroon? Waar is de troon?' Bij de spraaktherapie zal de logopedist dan ook steeds te werk gaan door verschillende foneemparen eerst passief te leren onderscheiden en dan pas actief te leren gebruiken. De adequate reactie van

sommige baby's op bepaalde kinderliedjes, zoals het klappen met de handjes, is eerder te interpreteren als een reactie op de intonatie van dit liedje. Men zal immers merken dat het kind ook met de handjes begint te klappen als men de melodie zonder woorden zingt. Ook de reactie met een gebaar bij vragen als ‘hoe groot word je’, is dikwijls alleen een reactie op het stereotiep intonatiepatroon en niet op de logische inhoud van de vraag.

Op het gebied van het *woordgebruik* zal bv. een éénjarig kind dat zelf nog geen verstaanbare woorden gebruikt, zich omkeren als men vraagt ‘Waar is het licht?’ of een aanwijzend gebaar maken wanneer men vraagt ‘Waar is papa?’

Op het gebied van de *syntaxis* kan hetzelfde éénjarige kind correct opdrachten uitvoeren als ‘geef de bal’, ‘sluit de deur’, ook wanneer het zelf nog geen zinnetjes gebruikt.

Op het gebied van de *morfologie* werd dit vooruitlopen van de comprehensie op de produktie empirisch onderzocht door C. Fraser, R. Brown en U. Bellugi (1963).

Dat er dus een afstand is tussen comprehensie en produktie is duidelijk. Hetzelfde fenomeen ervaart men trouwens bij het leren van een vreemde taal: men zal op een bepaald moment reeds een beetje een conversatie kunnen volgen en begrijpen zonder zelf al actief mee te kunnen praten. Hetzelfde fenomeen doet zich op pathologische wijze voor bij expressieve afasie: het taalverstaan is dan intact, de taalproduktie is ernstig gestoord. Hoe algemeen dit verschijnsel ook vastgesteld wordt, de reden van deze voorsprong, de verklaring ervan, is niet zonder meer duidelijk, alhoewel zulke discrepanties tussen passief begrijpen en actief uitvoeren zeker geen eigenschappen zijn van de taalontwikkeling alleen. Kinderen herkennen geometrische vormen voor ze ze kunnen produceren, herkennen liedjes voor ze ze kunnen zingen (zie o.m. D. Olson en S. Pagliuso, 1968 en D. McNeill 1970).

Wat betreft de taalverwerving zijn er verschillende hypothetische verklaringen voor deze discrepantie tussen comprehensie en produktie geformuleerd, die echter geen van alle het fenomeen helemaal verklaren.

Sommigen houden het bij de verklaring dat het kind twee grammatica's zou verwerven: één voor de comprehensie en één voor de produktie, en dat de verwerving van de comprehensie grammatica vlugger zal gaan. Dit brengt ons dan tot het onderscheid: comprehensie-competence, comprehensie-performance, produktie-competence en produktie-performance. Dit blijft echter een vrij theoretisch onderscheid: hoe kan men

immers praktisch bij het kind het onderscheid maken tussen comprehensie-competence en comprehensie-performance? Bovendien is dit eigenlijk een zuivere herformulering van de vraag: immers wanneer comprehensie en produktie tot op zekere hoogte verschillen, ook in hun competence-aspect, weten we nog niet waarom de ene competence zich vlugger ontwikelt dan de andere.

Een andere verklaring is dat bij de comprehensie meer gebruik gemaakt zou worden van contextuele informatie, wat bij de produktie niet zo is. Zo zou het kind bijvoorbeeld passieve zinnen duidelijk begrijpen omdat het voor de interpretatie ervan door de context geholpen wordt. Door de context is immers maar één betekenis te onderscheiden terwijl bij het produceren van passieve zinnen het kind zich gemakkelijk kan vergissen wat betreft de plaats van subject en object in de zin. Deze verklaring zegt dan dat het verschillend ontwikkelingstempo van produktie en comprehensie te wijten is aan externe factoren. Maar bij het experiment van C. Fraser e.a. (1963) was de factor context onder controle en identiek voor de comprehensie en produktie, en ook hier bleek de produktie achterop te zijn.

Het is duidelijk dat een afdoende verklaring nog niet gegeven is, het feit dat verdere experimenten hieromtrent zeer sporadisch zijn ligt waarschijnlijk aan methodologische moeilijkheden. Het is nog wel eens mogelijk alle context-informatie onder controle te houden als men comprehensie-opdrachten geeft, produceert een kind echter spontaan een zin, dan kan men onmogelijk alle factoren die hem daartoe gebracht hebben onder controle krijgen.

1.5.2 Onderzoeksmethodes - methodologische problemen

Zoals we reeds vermeld hebben staat in de linguïstiek momenteel het competence-onderzoek centraal; ook de kindertaalstudie, die na 1960 haar belangrijkste impuls kreeg vanuit de TGG-theorie, wil het *competence-onderzoek* centraal stellen. Wat betreft de kindertaalontwikkeling is deze benaderingswijze ons inziens echter onhoudbaar: het is immers zo dat de taalkunde deze competence in hoofdzaak benadert door de ‘grammaticaliteitsoordelen’, of langs de ‘linguïstische intuïties’ van de taalgebruiker om.

Voor het bereiken van de competence van een volwassen taalgebruiker neemt men dik wijls als uitgangspunt de intuïtie van de taalkundige zelf. Of men gaat uit van een selectie uit het taalgebruik van een groep

volwassen taalgebruikers, dus van performance-gegevens, wat men een *corpus* noemt. Uitgaande van dit corpus kan men dan hypothesen formuleren omtrent de onderliggende competence. Deze hypothese kan men dan op haar adequaatheid toetsen aan de competence van de betreffende taalgebruikers. Deze taalgebruikers kunnen namelijk aan *introspectie* doen en oordelen formuleren omtrent de grammaticaliteit van de uitingen die door deze hypothetische grammatica worden gegenereerd. Door deze 'feed-back' kan men eventueel de oorspronkelijke hypothese wijzigen. Men kan de informant of 'native speaker' ook doelgerichte vragen stellen en dus rechtstreeks zijn competence benaderen.

Het fundamentele onderscheid tussen het gewone taalonderzoek en het kindertaalonderzoek is echter hierin gelegen dat bij het kind weliswaar een competence aanwezig is, en wellicht ook een *grammaticaliteitsoordeel*, maar dat de volwassen onderzoeker vooralsnog de methode niet gevonden heeft om dit grammaticaliteitsoordeel uit te lokken op zeer jonge leeftijd. Men beschikt dus niet over informanten in de gebruikelijke zin van het woord. Reflexie over het taalgebruik, zo dit er al is, wordt niet probleemloos meegedeeld aan de onderzoeker. Zo vertellen bv. R. Brown en U. Bellugi (1964b) de volgende anekdote uit hun eigen onderzoek:

Interviewer:	'Adam, which is right "two shoes" or "two shoe"?'
Adam:	'Pop goes the weasel.'

Ook R. Brown, C. Fraser en U. Bellugi (1964b) kenden geen succes met meer geraffineerde pogingen om een grammaticaliteitsoordeel te ontlokken aan een tweejarige:

> 'The experimenter said: some of the things I will say are silly and some are not. You tell when I say something silly. Abel would not. If Abel had a sense of grammaticality, we were unable to find the word that would engage it.'

Stellen we dus vast dat men op de tweejarige als regel niet kan rekenen om grammaticaliteitsoordelen uit te spreken, dan is het duidelijk dat, naarmate het kind ouder wordt, dit op een gegeven moment wel zal lukken. Over een echt grammaticaliteitsoordeel, en grammatische introspectie in de echte zin van het woord, kan men spreken rond de leeftijd van vijf jaar. Dit blijkt bijvoorbeeld uit de volgende conversaties:

Kind:	‘Wat is er voor 't vlees?’
Volwassene:	‘Kalkoenen.’
Kind:	‘Zijn er twee?’
Volwassene:	‘Neen.’
Kind:	‘Dan moet ge kalkoen zeggen, niet kalkoenen.’ (Gerrit, 5 j/4 m)

Moeder heeft voor het kind brood gemaakt om mee naar school te nemen en zegt tegen vader: ‘Gerrit heeft sandwiches met ei mee naar school genomen,’ waarop het kind zegt: ‘Nee, gij zegt Gerrit héét sandwiches meegenomen, nú ga ik ze meenemen.’ (5 j/1 m)

Verdere voorbeelden op pag. 177.

Rond de leeftijd van vijf jaar is het kind echter reeds zeer ver gevorderd met zijn taalontwikkeling, men heeft dan ook gepoogd dit grammaticaliteitsoordeel aan jongere kinderen te ontlokken. L. Gleitman e.a. (1972) lieten opgaven als: ‘Welke zinnen zijn correct en welke niet?’ uitvoeren door een groep kinderen van vijf tot acht jaar. Bovendien slaagden zij erin drie kinderen van twee jaar en zes maand door een handig gecamoufleerd spelletje ertoe te brengen zinnetjes als ‘goed’ en ‘verkeerd’ te laten beoordelen. Waneer men echter dit relaas leest, kan men uit de enkele spontane zinnetjes die van deze kinderen genoteerd werden opmaken dat het gaat om kinderen die bijzonder vlug waren met hun taalontwikkeling; zo zegt één van de drie kinderen, Allison, o.m.: ‘We don't have any mailbox fills here’, wat zeker al een ver gedifferentieerde zin is, die in doorsnee niet te verwachten valt bij een kind van twee jaar en zes maand. J. en P. De Villiers (1972, 1974) die de Gleitman-methode op een nog meer geraffineerde manier uitprobeerden bij kinderen van 28 maand tot 45 maand, slaagden hierin op beperkte wijze, maar besluiten toch: ‘The results suggest that only children in what Brown e.a. (1969) have named stage V of linguistic development are able to make a significant number of correct judgements of ungrammatical word order. By this stage considerable grammatical complexity is already present in the child's spontaneous speech.’ Het blijkt dus dat het kind in zijn spontaan taalgebruik reeds gebruik maakt van bijvoorbeeld correcte woordvolgorde, lang voor het in staat is oordelen te vellen over correcte en verkeerde woordvolgorde. Deze grammaticaliteitsoordelen van kinderen kunnen dus alleen maar evidentie brengen over de competence van het kind, wanneer het reeds duidelijk gebleken is dat het kind in zijn spontaan taalgebruik of performance een opmerkelijke grammaticale complexiteit heeft bereikt. Met andere woorden, en de evidentie van J. Gleitman e.a. (1972) spreekt dit niet tegen, de methode van het

grammaticaliteitsoordeel kan pas aangewend worden op een ontwikkelingsniveau waar de grammatica reeds zeer complex is, gemiddeld rond ± vijf jaar, een niveau waarop de taalontwikkeling, zoniet beëindigd, dan toch reeds zeer ver gevorderd is en de meeste grammaticale regels gekend zijn.

Al is het zo dat het *systematisch* ontlokken van grammaticaliteitsoordelen meestal pas vanaf vijf jaar kan gebeuren, kan het wel eens voorkomen dat het kind *toevallige* grammaticaliteitsoordelen uit op jongere leeftijd. De eerste toevallige grammaticaliteitsoordelen die wij bij een kind konden ontdekken situeerden zich rond de leeftijd van drie jaar. Enkele voorbeelden:

> Moeder had beloofd dat het kind mee mocht gaan naar de buurvrouw om de was op te halen. Nu zegt moeder: 'Mama gaat de was halen', waarop het kind zegt: 'Nee *wij*gaan de was halen', haar aldus aan haar belofte herinnerend. (Hanneke, 3 j/11 m)
> Een kind van 4 j/6 m dat steeds 'professie' zegt i.p.v. 'processie', veroordeelt haar eigen foutieve uitspraak als volgt: 'Maar ik moet nog leren professie zeggen want ik zeg het altijd *zò*.' (Hanneke, 1 j/10 m)
> Moeder had gezegd 'wij gaan in bad'. Daarop wordt het kind in het bad gezet, het kind protesteert door te zeggen dat mama ook het bad in moet want: 'Je hebt toch gezegd *wij*gaan in bad.' (Gerrit, 3 j/4 m)

Volwassene:	'Ik kom juist uit mijn bad.'
Kind:	'Neen, dat is het bad van iedereen.' (Gerrit, 3 j/4 m)
Volwassene:	'Zoek eens een pop in de kinderwagen.'
Kind:	'Niet *in* de kinderwagen, *op* de kinderwagen.' (Gerrit, 2 j/11 m) (de pop ligt inderdaad op de kinderwagen)
Kind:	'Wat is dat?'
Volwassene:	'Een tik-tak'.
Kind:	'Een uurwerk, zeg maar.' (Wim, 3 j/4 m)

Hieruit laat het kind blijken dat het weet dat de wij-vorm op de volwassene en het kind tegelijk slaat, dus meervoud is. Ook het onjuist gebruik van het persoonlijk voornaamwoord mijn, wordt door het kind gecorrigeerd. Ook blijkt dat het kind het juiste onderscheid tussen de voorzetsels op en in beheerst. In het laatste voorbeeld corrigeert het kind de babytaal der volwassenen.

Het gaat in deze voorbeelden echter steeds om eenmalige grammaticaliteitsoordelen, die onmogelijk in een gestandaardiseerde situatie op bevel aan het kind ontlokt kunnen worden. Soms kan de onderzoeker een dergelijk toevallig oordeel wel handig

een paar maal achtereen trachten uit te lokken als de situatie zich er toe leent.
Voorbeeld:

Het kind maakt een puzzel, waarbij onder de verschillende uitneembare delen van de puzzel andere prenten verschijnen: onder de kinderwagen zit een baby, onder de vrachtwagen zitten groenten, onder de deur staat een man, onder het valies zit een overhemd, onder de brievenbus een brief.

Volwassene:	'Wat zit er in de kinderwagen?'
Kind:	'Nee, *wie* zit er in de kinderwagen' (op verbeterende toon).

De volwassene gaat hierop in door nogmaals vragen te stellen met het verkeerde vraagwoord.

Volwassene:	'Wie zit er in de vrachtwagen?'
Kind:	'Daar zit niemand in, daar zit eten in.'
Volwassene:	'Wat zit er in de grote deur?'
Kind:	'Er zit nie wa in de grote deur, der zit iemand in.'
Volwassene:	'Wie zit er in het valies?'
Kind:	'Niemand, iets.'

Bij het stellen van de volgende stupide vraag: 'Wie zit er in de brievenbus?' verwaardigt het kind zich echter niet meer nog te reageren. (Gerrit, 3 j/4 m).

Uit dit voorbeeld kan men opmaken dat het kind weet dat het vragend voornaamwoord wie staat voor een 'animate' en het vragend voornaamwoord wat voor een 'niet-animate'. In het volgende voorbeeld tracht de onderzoeker het kind nogmaals uit te dagen, om te ontdekken of het kind een systematisch onderscheid maakt tussen enkelvoud en meervoud. Voorbeeld:

Volwassene:	'wat een mooie bloem.'
Kind:	'neen bloem*en*.'

De volwassene heeft inderdaad op een bos bloemen gewezen en niet op één enkele bloem. Uit de nadruk die het kind legt op de 'en' blijkt dat hij de volwassene echt wil corrigeren.

De volwassene, geïntrigeerd door deze toevallige correcties, gaat het kind een tijdje later opzettelijk uitdagen, waarop de volgende conversaties volgen:

Volwassene:	'Doe die bloemetjes uit je mond.'

Kind:	‘Het bloemetje, het zijn er geen twee.’
	(Het kind heeft een plastic bloemetje in de mond gestoken.)
Volwassene:	‘Dat is het kleedje met de bloemen.’
Kind:	‘Neen met de bloem.’
	(Het gaat inderdaad om een kleed met één enkele duidelijk geborduurde bloem.)
Volwassene:	‘Het kaartje met de visjes.’
Kind:	‘Neen met de vis.’
	(Het gaat om het dominospel, waarbij het mogelijk is een kaartje met twee vissen te hebben, maar op de meeste kaartjes staat slechts één vis en een andere tekening (Nancy, 3 j.)

Een dergelijke methode experimenteel bruikbaar maken lijkt ons echter niet zo eenvoudig. Men moet namelijk al beschikken over een ‘betweterig’ kind, dat zich in een situatie en gemoedsstemming bevindt om de volwassene te corrigeren. Maakt de volwassene deze opzettelijke fouten méér dan het kind nog als natuurlijk kan voorkomen, dan weigert het bovendien alle verdere medewerking. De methode van het grammaticaliteitsoordeel kan dus in de kindertaalstudie zeker niet in dezelfde mate gebruikt worden als in de studie der volwassenentaal. Ook de andere vormen van introspectie omtrent het eigen taalgebruik ontbreken, daar de taalgebruiker, in casu het kind, nooit zelf de onderzoeker is, wat bij het onderzoek van de volwasssenentaal wel het geval is.

Over welke methodes beschikken we dan wel voor kindertaalonderzoek?

1. De *corpusverzameling* of het noteren van het spontane taalgebruik van het kind. Om dit spontane taalgebruik precies te kunnen interpreteren gaat men niet alleen te werk met een notitieboekje of een bandrecorder die alles registreert wat het kind zegt, men heeft daarbij ook informatie nodig over de situatie waarin deze taal wordt geuit. Hoe jonger het kind, hoe onmisbaarder deze contextsituatie is. Wanneer bijvoorbeeld het kind een zinnetje uit als ‘moeke pakken’, moet men de situatie kennen om te weten of het kind moeke wil pakken, dan wel of het kind door moeder gepakt wil worden. Men kan deze situatie-informatie vastleggen hetzij door video-apparatuur, hetzij door zorgvuldige en uitgebreide observatienota's. Wanneer men dit corpus zorgvuldig wil interpreteren, kan de observator beter niet te werk gaan als een laboratoriumpsycholoog die het kind observeert in een gestandaardiseerde ruimte binnen een gestandaardiseerd tijdschema, men zal dan onvermijdelijk tot onvolledige, eventueel zelfs foutieve interpretaties komen. Voor de interpretatie van de vroege taaluitingen moet men immers niet alleen het kind in zijn bezigheid nauwkeurig observeren, op bepaalde ogenblikken heeft men bovendien informatie nodig van de ouders of de vertrouwde omgeving van het kind. Een paar voorbeelden zullen dit verduidelijken.

> Eén van de door ons onderzochte kinderen, Katelijn, gebruikte de fonetische vorm ‘mijn’ veel vroeger dan de andere kinderen, in zinnetjes als: ‘broek mijn’, ‘boek mijn’, ‘jas mijn’. Zonder verdere informatie van de ouders zou de onderzoeker besluiten dat dit kind het bezittelijk voornaamwoord eerste persoon reeds gebruikt. Door de ouders wordt echter de informatie gegeven dat Katelijn zeer dikwijls met de troetelnaam ‘Mijntje’ wordt toegesproken, zodat dit vroege gebruik van het bezittelijk voornaamwoord een valse hypothese blijkt te zijn.

> Het door ons geobserveerde kind Joost had de gewoonte om alle bouwwerken die hij met blokken maakte, en die een enigszins langgerekte vorm hadden zoals een muur, te benoemen als 'kooijing'. Aanvankelijk konden noch de moeder noch de onderzoeker dit begrijpen, en leek het wel of Joost een neologisme had gecreëerd. Na een zondagse uitstap naar de grootouders, die regelmatig langs het koninklijk paleis voerde, vertelde de moeder echter dat Joost enthousiast 'kooijing, kooijing, riep bij het zien van de lange muur van het paleis van de koning.

Wil men een bepaald aspect van de kindertaal onderzoeken, die constant in ontwikkeling is, dan verzamelt men dit corpus op verschillende achtereenvolgende tijdstippen bij dezelfde kinderen, tijdstippen die liefst niet te ver uit elkaar mogen liggen. In de keuze van proefpersonen blijft een alleenstaande onderzoeker steeds erg beperkt: wil men dergelijke observaties nauwkeurig doen, dan zijn ze immers een zeer tijdrovende onderneming. Men moet er dan wel op bedacht zijn de resultaten van het onderzoek sterk te relativeren in functie van het beperkte aantal onderzochte kinderen. Het is immers nogal eens voorgekomen dat heel vergaande theorieën over taalverwerving werden geformuleerd op basis van wat drie kinderen gedurende ongeveer twee uur gezegd hadden. Zo gaan bijvoorbeeld de door R. Brown e.a. (1964b) verzamelde uitingen van Adam, Eve en Sarah al jarenlang mee van de ene theorie naar de andere, er werden zelfs 'taaluniversele kenmerken' uit afgeleid.

Tegenover het werken met een corpus wordt nogal eens het bezwaar geuit dat men zich baseert op louter 'performance-gegevens', gegevens waarin dus ook een aantal foutieve uitingen kunnen voorkomen. Het blijft echter de meest bruikbare methode, en in sommige perioden van de taalontwikkeling, met name voor de periode van 0-3 jaar, blijkt zij de enig hanteerbare te zijn. Voor de periode van 3-5 jaar kan deze corpusmethode aangevuld worden met andere methodes, maar zal zeker nog niet volledig gemist kunnen worden.

2. Een andere methode is het geven van opdrachten en zien in welke mate het kind die correct zal uitvoeren, opdrachten zoals: 'de auto duwt de kar' tegenover 'de kar duwt de auto'. Deze techniek kan met succes gebruikt worden bij kinderen vanaf ± drie jaar, dus merkelijk vroeger dan de techniek van het ontlokte grammaticaliteitsoordeel. Dit is verklaarbaar omdat het uitvoeren van opdrachten een beroep doet op het comprehensief aspect van de taalontwikkeling, en de comprehensie als regel op de produktie vooruitloopt. Men zal er dus eerder in slagen de comprehensie-competence te benaderen, dan de produktie-compe-

tence. P. en J. De Villiers (1972) merken daarbij op dat men met deze methode vroeger de *semantische* aspecten van het taalgebruik kan onderzoeken dan de *syntactische* aspecten. Een beperking van deze methode is dat zij gelimiteerd blijft tot opdrachten, bevelen, en dus maar een heel klein onderdeel van het normale taalgebruik bestrijkt.

3. Systematische *imitatie- en correctieproeven* zijn voor iets oudere kinderen bestemd. Bij het imitatie- of repetitie-experiment wordt aan kinderen gevraagd zinnen te herhalen, bij het correctie-experiment moet het kind zinnen corrigeren. Bij de imitatieproef zal de opdracht dus luiden: 'herhaal dit zinnetje eens', bij de correctie-opdracht wordt het: 'maak dit zinnetje nu eens correct'. Uit het systematisch slagen of niet slagen hiervan meent men een belangrijk inzicht te verwerven in de vaardigheden met het hanteren van verschillende structuren. C. Smith (1970) vermeldt dat de imitatieproef opgezet kan worden bij drie- en vierjarige kinderen. J. en P. De Villiers (1972, 1974) merken op dat deze proef pas uitgevoerd kan worden bij kinderen die reeds een vergevorderd stadium in hun taalontwikkeling bereikt hebben. In het Nederlandse taalgebied deed K. Stevens (1975) een uitgebreid onderzoek waarbij ook imitatieproeven werden gedaan. Ook hij rapporteert het falen van zeer geduldig en handig opgezette imitatieproeven bij zeer jonge kinderen, en geeft als hypothetische verklaring hiervoor dat bij de imitatieproef het kind weinig geholpen wordt door een verklarende context: de modelzinnen moeten immers zonder context begrepen en gereproduceerd worden. Hoe jonger het kind is, hoe meer contextgebonden zijn taal-begrijpen is, slechts in de eindfasen van de taal-ontwikkeling kan het kind taal ook relatief contextvrij gaan gebruiken.

4. *Grammaticaliteitsoordelen* zullen, zoals hierboven beschreven, toevallig voorkomen vanaf de leeftijd van drie jaar, en kunnen dan gebruikt worden om hypothesen te bevestigen die men aan de hand van een corpus heeft opgesteld. Het zorgvuldig observeren ervan, eventueel aangevuld met het gedoseerd pogen dergelijke oordelen aan het jonge kind te ontlokken, vormt echter een zeer tijdrovende procedure. Men moet het kind praktisch ononderbroken beluisteren. Systematisch ontlokken van grammaticaliteitsoordelen door middel van vragen als 'Is dit nu een correct zinnetje?', zal in de regel pas slagen en als systematische methode gebruikt kunnen worden vanaf vijf jaar.

Geselecteerde verdere literatuur over: hoe verschijnt de taal van het kind? Hoe onderzoekt met kindertaal?

F. De Saussure (1916), N. Chomsky (1957, 1965), A. de Groot (1962), C. Fraser, U. Bellugi & R. Brown (1963), U. Bellugi & R. Brown (1964), R. Lees (1964), W. Weksel (1965), D. Mc Neill (1966, 1968, 1970), M. Coyaud (1967), A. Kraak & W. Klooster (1968), D. Olson & S. Pagluiso (1968), E. Shipley e.a. (1969), S. Dik & J. Kooy (1970), B. Friedlander (1970), C. Smith (1970), P. Menyuk (1971), P. & J. De Villiers (1972, 1974), F. Droste (1972), L. en H. Gleitman & E. Shipley (1972), B. Tervoort e.a. (1972a), T. Moore (1973), D. Slobin & C. Welsh (1973), G. Booij e.a. (1975), H. Ramge (1975).

1.6 Beknopte historische schets van het kindertaalonderzoek, bronnen en bibliografie

Dit kort historisch overzicht beoogt geen enkele schijn van volledigheid, het wil eerder fungeren als een geselecteerde bloemlezing van enkele werken uit het verleden en hier een situering van geven. Bijzondere volledigheid hebben wij daarentegen wel betracht bij het aangeven van bronnen van specifiek Nederlandstalig onderzoek. Voor het aanvullen van deze te beknopte historische introductie willen wij verwijzen naar de bestaande, meer volledige bibliografieën, met name die van W. Leopold (1952), heruitgegeven door D. Slobin (1972), een bibliografie die veel gegevens over oudere studies bevat. Aanvullingen over recente studies vindt men zeer gedetailleerd in de bibliografieën van R. Appel (1971) en R. Appel en H. Verbeeten (1973).

1.6.1 De kindertaalstudie vóór 1960

De eerste interesse voor het fenomeen kindertaal kwam vóór en rond het begin van onze eeuw vooral vanuit pedagogische en ontwikkelingspsychologische hoek. Uit deze traditie vermelden we selectief het werk van W. Preyer (1882), C. Stumpf (1900), H. Idelberger (1903), H. Gutzman (1903, 1922), D. Major (1906), C. en W. Stern (1907), O. Decroly en J. Degand (1913), J. Piaget (1923), P. Guillaume (1927), W. Boyd (1927), C. Bühler (1928), K. Bühler (1929), H. Delacroix (1934). Sommige van deze auteurs (W. Preyer, C. Stumpf en W. Stern) hielden nogal gedetailleerde dagboeken bij over de taalontwikkeling van hun eigen kinderen en leveren in die zin nog steeds interessant vergelijkingsmateriaal.

Het werk van C. en W. Stern (1907), dat wij hier nader bespreken, bevat bovendien opmerkelijke inzichten omtrent de taalverwerving. Deze auteurs reageren ondermeer op de te eenzijdige nadruk die soms

wordt gelegd hetzij op het taalleren als gewone imitatie van de omgeving, hetzij op het taalleren als louter spontane creativiteit van het kind. Ze wijzen reeds op de subtiele interactie van deze twee aspecten, en vestigen verder ook de aandacht op de wisselwerking tussen taalontwikkeling en logische ontwikkeling bij het kind. Zo geven zij aan hoe er bij het verschijnen van de éénwoordzinnen een evolutie is van het eerste symboolbewustzijn naar het substantieve bewustzijn en naar een logisch voorstellingsbeeld. Deze éénwoorduitingen worden reeds geïnterpreteerd als een volledige zin, die beschouwd moet worden als een 'stellingname tegenover de werkelijkheid'.

Verder wordt ook reeds aandacht besteed aan het probleem van de woordorde in de vroege kindertaal, en de verklaring van afwijkingen in deze woordorde. Als verklaring van een bepaalde woordorde in vroegkinderlijke zinnen suggereren zij ondermeer de prioriteit van het visuele op het niet-visuele, van het concrete op het abstracte. Deze prioriteiten weerspiegelen zich niet alleen in de woordorde van de kindertaal, maar C. en W. Stern trekken hier ook een parallel met tekentalen, waar eerst een aanwezig voorwerp wordt benoemd en dan de associatie wordt gemaakt met niet concreet aanwezige substanties. Voor afwijkende woordvolgorden wijzen zij op het feit dat deze dikwijls te verklaren zijn door hevige affecttoestanden, waaraan het kind meer dan de volwasssene onderhevig zou zijn.

Ook voor de evolutie van de gebruikte woordsoorten in de allereerste spreekstadia geven zij een psychologische verklaring. Het kind gebruikt aanvankelijk slechts substantieven, later komen de werkwoorden omdat de taal van het kind dan in het 'actie-stadium' getreden is. Nog later komen adjectieven en bijwoorden, wanneer 'de taal van het kind in het stadium van eigenschappen en relaties getreden is'. Ook hun inzichten omtrent het ontstaan van tweewoordzinnen en het uitbreiden tot langere zinnen zijn nog steeds zeer verhelderend. Bij dit alles wordt niet alleen het materiaal van de eigen drie kinderen gebruikt, maar geven zij ook een overzicht van onderzoeksmateriaal van tijdgenoten.

Naast deze interesse vanuit psychologische en pedagogische hoek had de algemene linguïstiek ook sporadisch interesse voor de kindertaal: O. Jespersen (1922), E. Meumann (1903), G. De Laguna (1927). Meer gedetailleerd en specifiek op kindertaal toegespitst zijn o.m. de studies van M. Pavlovitch (1920), O. Bloch (1924), A. Grégoire (1937, 1947), R. Jakobson (1941). W. Leopold (1939, 1947, 1949), H. Velten (1943), A.

Gvozdev (1949), M. Cohen (1952) en R. Weir (1962). Tot een echte dialoog of een uitwisseling van bevindingen tussen de psychologie enerzijds en de linguïstiek anderzijds kwam het in deze periode echter nog niet.

O. Jespersen (1922) is één van de eerste linguïsten die aan het onderwerp 'kindertaal' veel aandacht besteed. In zijn boek vat hij veel materiaal samen uit vroegere studies en vult dit aan met persoonlijke observaties en gegevens, zoals een beschrijving van het heel eigen taalgebruik van een tweeling, die op het platteland ontdekt werd en die tot op het ogenblik van zijn ontdekking enkel contact had gehad met een doofstomme grootmoeder.

Het werk van G. de Laguna (1927) geeft opmerkelijke inzichten over bijvoorbeeld de éénwoordzin en vooral over de noodzaak de vroege kinderuitingen niet afzonderlijk te bestuderen, maar slechts te interpreteren in de context en het actiepatroon van het kind. Deze aanwijzingen werden eigenlijk pas voor het eerst echt in de praktijk opgevolgd door L. Bloom (1970).

M. Pavlovitch (1920), W. Leopold (1939, 1947, 1949), M. Cohen (1952), A. Grégoire (1937, 1947) en de Nederlander J. van Ginneken (1917) geven zeer gedetailleerd de taalontwikkeling van een bepaald kind weer in dagboekvorm. Bij W. Leopold en M. Pavlovitch gaat het om tweetalige kinderen. Bij Grégoire is nieuw dat hij zeer veel details geeft over de prelinguale periode, en dat hij daarbij gebruik maakt van een fonetisch-fonologisch zeer exacte transcriptiemethode. Hij gebruikt gedetailleerde dagboeken over de taalproduktie van twee broers, Charles en Edmond, vanaf hun geboorte tot en met het derde levensjaar. M. Cohen (1952) wijst reeds uitvoerig op het belang van het gelijktijdig observeren van taal van kind én omgeving, een raadgeving die eigenlijk pas na 1968 is opgevolgd. Aan het fonologisch en articulatorisch aspect van de taalverwerving wordt voor het Engels onder meer verder aandacht besteed door O. Irwin (o.m. 1946).

Als samenvatting van deze periode kunnen wij zeggen dat het de onderzoekers uit deze periode wel is opgevallen dat het kind in zijn taalgebruik fouten maakt ten opzichte van het volwassen voorbeeld, maar dat ze niet trachten de eigen systematiek van deze fouten te verklaren.

Met het werk van R. Jakobson (1941), in omvang een zeer minuscuul boekje, komt er een merkwaardige ommekeer. Nieuw is daarbij dat het

niet gaat om de beschrijving van het taalgebruik van een eigen kind, maar dat beroep wordt gedaan op vergelijkend materiaal uit zeer uiteenlopende talen. Het meest revolutionaire in dit boekje is echter dat de auteur zich niet meer beperkt tot het verzamelen van de 'fouten' van de kind, maar visies van het structuralisme doortrekt naar de kindertaal. Het structuralisme in de taalkunde, vooral ingeleid door F. De Saussure (1916), gaat er vanuit dat iedere taal een eigen inherente structuur heeft, en dat alle losse verschijnselen uit die taal door onderlinge samenhang verklaard kunnen worden. Toegepast op de kindertaal betekent dit dat de zogenaamde fouten van kinderen geen slechte imitaties zijn, maar elementen van een eigen zelfstandige structuur, en dus regelmatig binnen hun eigen systeem. De kindertaal heeft dus haar eigen wetmatigheden, die men tracht te ontdekken.

Deze visie werd door R. Jakobson alleen uitgewerkt met betrekking tot het fonologisch aspect van de kindertaal. Speciaal voor deze kindertaal beweerde Jakobson dat de verwerving van het foneemsysteem door het kind een onveranderlijk verloop kent in de verschillende talen, dus een universeel kenmerk of taaluniversale is. Bij het kind manifesteert zich eerst een foneemsysteem in een primitievere vorm, dat universeel is voor alle kinderen in alle taalgemeenschappen, maar dat zo georganiseerd is dat het zich door een differentiatieproces kan ontwikkelen tot welke taal ook. De taalverwerving verloopt dus niet alleen volgens een eigen systematiek, deze systematiek is bovendien universeel. Daarbij stelde R. Jakobson vast dat er een parallellisme bestaat tussen de ontwikkeling van het foneemsysteem bij het kind, en de afbraak van hetzelfde foneemsysteem door de afasiepatiënt, dit laatste zou namelijk precies in omgekeerde volgorde verlopen. Hierdoor is Jakobson meteen de eerste theoreticus die getracht heeft het verschijnsel van de taalpathologie systematisch te verklaren en in relatie te brengen met het verloop van de normale taalverwerving.

H. Velten (1943) en A. Gvozdev (1949) zullen onder meer trachten deze theorie van Jakobson aan eigen bevindingen te toetsen.

A. Lurija & F. Judowitsch (1959) besteden gedetailleerd aandacht aan de taalontwikkeling van een tweeling.

Direct geïnspireerd door de opvattingen van R. Jakobson is ook het werk van R. Weir (1962), dat voor het eerst zeer gedetailleerd een belangwekkend fenomeen uit de taalverwerving beschrijft: namelijk het fenomeen van de bed-time monoloog. R. Weir sluit met haar werk niet alleen deze periode af, zij maakt ook gebruik van een nieuw hulpmiddel

in het kindertaalonderzoek: namelijk de bandrecorder, en luidt aldus ook een heel nieuwe periode in.

Een goed overzicht van deze periode van kindertaalonderzoek is dat van D. Mc Carthy (1954).

1.6.2 De periode na 1960

Na 1966, geïnspireerd door de eerste publicaties van de transformationele generatieve grammatica (Chomsky, 1957), waarschijnlijk ook tengevolge van een snelle perfectionering van de technische hulpmiddelen (bandrecorder, video-apparatuur), kwam er een verhoogde interesse voor de kindertaalontwikkeling vanuit de linguïstiek. De eerste studies uit deze reeks waren onder meer die van J. Berko (1958), M. Braine (1963), P. Menyuk (1963b), S. Ervin (1964), E, Brown & C. Fraser (1964c), R. Brown, C. Fraser & U. Bellugi (1964b), W. Miller & S. Ervin (1964), J. Gruber (1967). De eerste verzamelwerken waarin veel studies van deze periode zijn opgenomen en gecommentarieerd zijn o.m. die van U. Bellugi en R. Brown (1964), F. Smith en G. Miller (1966), E. Lenneberg (1964a), J. Emig & J. Fleming (1966). Het meest opvallende van deze publikaties is dat het aspect syntaxis nu systematisch aan bod komt, waar de vroegere publikaties zich meer uitsluitend hadden toegelegd op de fonologische ontwikkeling en enkele morfologische aspecten. Voor het eerst in de geschiedenis werden er ‘grammatica's’ van de kindertaal geschreven, met name de zogenaamde Pivot-grammars. Wie deze grammatica's echter kritisch leest, zal zien dat ze veel meer gevolg zijn van het doortrekken van enkele structuralistische visies op de kindertaal, dan van een consequent doortrekken van de TGG-theorie.

Inmiddels was er ook vanuit het vakgebied van de psychologie, met name binnen de behavioristische traditie, een verhoogde taalpsychologische interesse. Zo tracht onder meer B. Skinner (1957) de taalverwerving te verklaren in termen van operante leerprincipes. Deze traditie beschouwt taalverwerving als elke andere vorm van geleerd gedrag, onderworpen aan dezelfde conditionering en beïnvloeding door omgevingsfactoren die elk geleerd gedrag beïnvloeden. A. & C. Staats (1963, 1968) hebben deze principes nog meer direct toegepast op taalleren en de taalverwerving van het kind beschreven in precieze behavioristische termen. Het spreekt vanzelf dat bij de behavioristische benadering meer de nadruk valt op het aandeel van de omgeving in het taalverwervingsproces, terwijl de TGG-theorie praktisch uitsluitend belang hechtte

aan de eigen creatieve taalvermogens van het kind, in het kader van de eerder besproken LAD-theorie.

In deze periode (± 1960-1970) kan men dan ook best spreken van een *controverse* tussen deze twee richtingen. Ook het belangwekkende boek van E. Lenneberg 'Biological foundations of language' (1967), dat taalontwikkeling beschrijft vanuit een geheel andere gezichtshoek, namelijk als biologisch en fysiologisch verschijnsel, droeg het zijne bij tot deze controverse.

Voor wie zich verder wil verdiepen in de wisselwerking tussen linguïstische en psycho-linguïstische opvattingen over taal kan het boek van A. Blumenthal (1970) een goede inleiding zijn.

Sinds ± 1970 is de interesse voor deze controverse, die hoofdzakelijk van zuiver theoretische aard is, geleidelijk afgenomen, maar de belangstelling voor het fenomeen kindertaal is blijven bestaan en uitgebreid op verschillende wijzen.

Enerzijds werden de studies over de syntaxis van de kindertaal, die aanvankelijk allemaal op taalverwerving van Engelstalige kinderen waren gebaseerd, uitgebreid met studies over andere talen. Dit moest wel, aangezien onder meer de LAD-theorie erg de nadruk legde op de taaluniversele aspecten van het taalverwervingsproces. De idee was daarbij onder meer dat de grammaticale structuren in de verschillende talen zeer gelijkend zouden zijn, en door het kind dus op een identieke manier en in dezelfde volgorde verworven zouden worden. Zo kwamen er studies over het Fins (M. Bowerman 1973), het Hebreeuws (A. Bar-Adon 1971b) het Luo (B. Blount 1969), het Samoa (K. Kernan 1969), het Nederlands (A. Schaerlaekens 1973), het Cantonees-Chinees (Y. Chao 1951), het Duits (T. Park 1970b, H. Ramge 1975), het Koreaans (T. Park 1970a), het Zweeds (I. Rydin 1971) en nieuwe studies over het Russisch (D. Slobin 1966, 1976; D. Bogoyavlensky, 1973). Deze opsomming is meer dan waarschijnlijk onvolledig: in verschillende taalgebieden zijn momenteel studies aan de gang waarvan de resultaten misschien vlugger gepubliceerd zullen zijn dan dit boek. Daarnaast werd de studie van de taalontwikkeling van Engelssprekende kinderen vanzelfsprekend nog voortgezet en uitgediept, onder meer door L. Bloom (1970, 1973), R. Brown (1973), C. Chomsky (1969), D. McNeill (1970), P. Menyuk (1969, 1971). Een boek dat de resultaten van verschillende studies tracht te synthetiseren is dat van P. Dale (1972).

Een andere uitbreiding van de kindertaalstudie is dat langzaam maar zeker toch meer gedetailleerd aandacht wordt geschonken aan de

omgevingstaal van het kind. Meer specifiek aan de manier waarop de taal gesproken wordt tot het kind, of de ‘moederstaal’. De eerste studies waren onder meer van K. Drach (1969), C. Snow (1972), K. Nelson (1973) en een zeer goed overzicht over onderzoek op dit terrein is dat van C. Snow (1974).

Tenslotte is binnen de algemene linguïstiek recent ook meer aandacht besteed aan het semantische aspect van de taal, en minder uitsluitend aan het syntactische aspect ervan, zoals in het begin van de jaren '60 het geval was. Parallel hiermee is binnen de kindertaalstudie de aandacht wederom gevestigd op het feit dat taalontwikkeling geen losstaand gegeven is in de totale ontwikkeling van het kind, maar nauw verbonden met de algemene cognitieve ontwikkeling van dit kind. Zo worden onder meer de voorafgaande ervaringsgegevens die het kind moet opdoen alvorens tot een symbolisering en een meer specifieke linguïstische symbolisering te kunnen overgaan benadrukt. In dit kader wordt onder meer het werk van J. Piaget (o.m. 1923, 1946, 1964) herwaardeerd en zoekt men verder naar technieken om dit voorafgaande cognitieve ervaren te kunnen evalueren in zijn relatie tot de taalverwerving. Om een genuanceerd en volledig inzicht te krijgen in de mechanismen van de taalverwerving, is het zeker zo dat nauwere samenwerking tussen onderzoek naar taalverwerving enerzijds, en onderzoek naar algemene cognitieve ontwikkeling anderzijds, nodig zal zijn. In dit opzicht lijken de studies van generatief-semantische oorsprong en van ontwikkelingscognitieve aard veelbelovend.

Als voorbeeld van dergelijke benadering kunnen gelden H. Sinclair-De Zwart (1967, 1973), R. Campbell en R. Wales (1970) en M. Donaldson en R. Wales (1972). Een goede introductie tot deze zienswijze vindt men bij T. Moore (1973), D. Slobin (1971), J. Bruner (1975).

Vermelden we nog dat heel wat onderzoek naar kindertaal na 1970 te vinden is in verzamelwerken zoals: J. Hayes (1970), A. Bar-Adon en W. Leopold (1971), D. Huxley en E. Ingram (1971), D. Slobin (1971), K. Ohnesorg (1972), C. Ferguson en D. Slobin (1973), T. Moore (1973), G. Drachman (1976). Veel recent onderzoek is bovendien te vinden in diverse linguïstische en psycho-linguïstische tijdschriften, vooral in het sinds 1974 bestaande ‘Journal of Child language’.

1.6.3 Kindertaalstudie in het Nederlands

Eerste sporen van interesse voor kindertaalontwikkeling in het Nederlands vinden we in het hoofdstuk ‘Over de kindertaal’ van het boek ‘De

wereld van het kind' door G. Ootmar (1903), in een artikel van D. Hesseling (1909), in een lezing van T. de Boer (1913) en in een boekje van S. Rombouts (1919). Uit deze laatste werkjes blijkt dat de auteurs het werk van C. en W. Stern (1907) gelezen hebben en hierdoor geïnspireerd zijn. T. Postma (1914) geeft daarentegen meer eigen observaties over de eerste geluidsproduktie en het vroege brabbelen en beschrijft daarbij ook de imiterende mondbewegingen van het kind. Persoonlijke observaties werden ook beschreven door L. Belinfante-Ahn (1914).

C. de Vooys (1916) besteedde aandacht aan de woordvorming en eigen woordbetekenis in de kindertaal gebaseerd op heel wat originele Nederlandse voorbeelden. D. Tinbergen (1919) heeft notities verzameld over de taalontwikkeling van Luuk, tussen zijn 26ste levensmaand en zijn derde verjaardag. 'De roman van een kleuter' van J. van Ginneken (1917) volgt in gecommentarieerde dagboekvorm de taalontwikkeling van Keesje van nul tot drie jaar. Veel van het commentaar in dit boek zal ons heden ten dage als erg fantastisch en onwetenschappelijk voorkomen, het boek bevat echter een uitgebreide verzameling van kinderuitingen, en dit verspreid over een vrij lange leeftijdsperiode, als dusdanig kan het nog steeds diensten bewijzen. In zijn volgende boek 'De ontdekkingen van een kleuter' (1924) is het J. van Ginneken er eerder om te doen de psychologische ontwikkeling van het kind te beschrijven, alhoewel hij nog veel voorbeelden aanhaalt van vroege taaluitingen van het kind.

In een algemeen pedagogisch boek, zoals dat van L. Bigot (1933), vindt men naast een algemene beschrijving van de taalontwikkeling, hoofdzakelijk gebaseerd op C. & W. Stern (1907), persoonlijk verzamelde gegevens over de woordenschatontwikkeling van een tweejarig jongetje. R. Kuitert en I. van der Velde (1937) deden woordenschatonderzoek bij kinderen uit elf lagere scholen, middenstands-, volks- en plattelandsscholen. De auteurs trachtten daarbij reeds rekening te houden met verschillende milieu-invloeden bij stads- en plattelandskinderen. Het 'Rapport over een onderzoek naar de woordenschat van leerlingen van een aantal openbare scholen te Rotterdam, ingesteld bij hun toelating tot de aanvangsklassen dezer scholen in maart en september 1938', geeft gedetailleerde gegevens over de uitslagen op een woordenschattest waarmee 3.469 kinderen onderzocht werden. Woordenschatonderzoek bij tweetalige zesjarigen werd uitgevoerd door P. Post (1951). Het boekje van S. Rombouts (1938) is bedoeld voor opvoeders en geeft een overzicht van de kindertaalontwikkeling, hoofdzakelijk gebaseerd op het werk van C. en W. Stern (1907) en J. van Ginneken (1914).

In het werk van W. Kaper (1959) wordt zeer veel Nederlandstalig materiaal aangehaald, in hoofdzaak afkomstig van de eigen zonen Erik en Hans, en verzameld vanaf de eerste verstaanbare woordjes tot ver na de leeftijd van zes jaar, waarbij blijkt dat Kapers aandacht vooral getrokken wordt door die taaluitingen van de kinderen die afwijkend zijn ten aanzien van de volwassenentaal. Van W. Kaper verschenen verder nog artikelen (1966, 1968, 1969, 1970, 1971), onder meer over de negatie in de kindertaal (1975).

J. Meyers (1962) en M. Janssens (1972) schreven populariserende boekjes over de taal van het kind, die echter geen specifiek Nederlandstalig illustratiemateriaal bevatten.*

B. Tervoort (1969a, 1970c) behandelt gedetailleerd het ontwikkelend foneemsysteem van zijn dochter Dieuwke en het verschijnsel homonymie in de kindertaal.

Een goede inleiding tot de nieuwere richtingen in de kindertaalontwikkeling verscheen als tweede hoofdstuk in het boek ‘Psycholinguïstiek’ van B. Tervoort e.a. (1972a) naast artikelen van B. Tervoort, (1971b, 1971c, 1973a, 1975a). Het is niet de bedoeling van dit hoofdstuk uit ‘Psycholinguïstiek’ om specifiek nieuwe gegevens over het Nederlands te geven, maar er zijn terloops wel voorbeelden uit de Nederlandse kindertaalontwikkeling in opgenomen. Hetzelfde geldt voor het hoofdstuk over taalverwerving uit ‘Formele grammatica's in linguïstiek en taalpsychologie, deel III’ van W. Levelt (1973) en voor het artikel van A. Schaerlaekens (1974). Het boek van A. Schaerlaekens (1973) beschrijft daarentegen wel de periode van de tweewoordenzin aan de hand van uitgebreid materiaal van zes Nederlandssprekende kinderen. De werken van T. van der Geest (1973b, 1974, 1975) en van W. van Langendonck (1975), W. van Langendonck & A. Schaerlaekens (1977), zijn waardevolle bijdragen tot de theorievorming over taalverwerving, met hier en daar voorbeelden van Nederlandstalige kinderen, maar hebben niet specifiek de bedoeling uitgebreid materiaal te leveren over de kindertaalontwikkeling in het Nederlands.

Een luisterexperiment over het brabbelen van baby's werd uitgevoerd door M. Dinger en J. Blom (1973). J. Beinema en M. Loffeld (1974) werkten aan tijdsaanduidingen in de taal van het kind van vier tot zes

* Bij het ter perse gaan van dit boek namen wij kennis van het boek van C. Verhoeven, *Een vogel in mijn buik*, *de taal van nena*. Het ontbrak ons aan tijd om dit boek nog grondig door te nemen en te bespreken.

jaar. H. van Horen e.a. (1973) en H. van Driel e.a. (1975) besteden aandacht aan de morfologische ontwikkeling van de werkwoordsvormen in het Nederlands. P. Mioch (1975) deed een experiment over semantische ontwikkeling bij proefpersonen van respectievelijk 7, 12 en 22 jaar (1957). P. van Geert (1975) beschrijft de vroege taalontwikkeling in het licht van cognitieve en perceptuele ontwikkeling. Dit werk is gebaseerd op vrij uitgebreid materiaal van het eigen zoontje, vanaf de ontwikkeling van de éénwoordzin tot rond de leeftijd van drie jaar. Het materiaal is niet met de bandrecorder verzameld, maar is wel steeds genoteerd met vrij veel gegevens uit de context.

Over de taal gesproken tot het Nederlandstalig kind is er een publikatie op basis van experimenteel werk door R. Klein (1974) en een meer algemene benadering met veel specifiek Nederlandse voorbeelden wordt gegeven door L. Beheydt (1975, 1976). Interactie-aspecten tussen volwassenen en kinderen, en kinderen onderling in de kleuterschool, worden behandeld door T. van der Geest (1975a, 1977a, 1977b).

De literatuur over het aspect sociale en regionale verschillen in de taalontwikkeling en taalcompensatieprogramma's hebben we hier niet volledig trachten op te nemen. Voor geïnteresseerden vermelden we selectief het werk van R. Gerstel (1970), G. Reesink (1971), A. Arlman-Rupp (1972), G. Kohnstamm (1969a, 1973), T. van der Geest e.a. (1973a), J. Brands (1973), G. Extra (1974), R. Appel (1976).

Het gebruik van standaardtaal en dialect bij kleuters en schoolkinderen, en de diverse sociolinguïstische en pedagogische aspecten die hieraan verbonden zijn, komt in dit boek evenmin systematisch aan de orde. Als literatuur hieromtrent vermelden we selectief: G. Geerts (1976a, 1976b), P. Stijnen (1975a, 1975b, 1975c), C. Bolle (1976), J. Sturm & H. Bonset (1974), J. Sturm (1976a, 1976b), A. Hagen & A. Vallen (1973, 1974, 1975a, 1975b, 1976), A. Hagen, P. Stijnen, A. Vallen (1975a, 1975b, 1976), A. Hagen (1976).

In dit overzicht poogden we de literatuur over normale taalontwikkeling samen te vatten, de literatuur over afwijkende taalontwikkeling in het Nederlands werd niet systematisch besproken. Voor geïnteresseerden vermelden we selectief: A. Nanninga-Boon (1929, 1934), A. Goeman (1937), J. Oostveen (1937), M. Krabbe (1951), B. Tervoort (1953, 1962, 1963, 1967a, 1967b, 1967c, 1969b, 1970a, 1970b, 1972a, 1972b, 1972c, 1972d, 1972e, 1975c, 1976a, 1976b), L. Kaiser (1957), H. Huizing (1961, 1965), J. Eggermont (1964), F. Grewel (1964), A. van den Horst (1968), T. Schoenaker (1969), P. Linthorst en G. Leerkamp (1970), P. Damsté

(1972), A. van Uden (1973), M. Callens (1974) en het ‘Tijdschrift voor Logopedie en Audiologie’ en ‘Tijdschrift voor Logopedie en Foniatrie’.

Ook de studie van de kindertaal na het vijfde levensjaar, dus de taal van het schoolkind, komt in dit boek niet systematisch aan bod. Voor geïnteresseerden vermelden we hier selectief: M. Boersma (1960), C. Bolle (1967) en L. Kaiser (1964), die onderzoek deed naar diverse aspecten van het taalgebruik bij honderd schoolkinderen uit de eerste, de derde en de vijfde klas.

Wat betreft het normatieve aspect van de kindertaal is het zo dat er voor het bepalen van het taalniveau van een kind dikwijls een beroep gedaan wordt op verbale onderdelen van algemene ontwikkelingsschalen of intelligentietesten. Wij hebben reeds vermeld dat er specifiek voor het Nederlands niet zo erg veel geijkte taaltesten bestaan.

Niet genormeerd, of althans voorlopig niet genormeerd, zijn er: de taalontwikkelingsschaal van J. Bonnema en W. Manschot (1973) voor kinderen van nul tot vijf jaar, en de proefcrèche woordenschattest van G. Kohnstamm (1971a) voor kinderen van twee tot vier jaar, die items bevat over actieve en passieve woordenschat.

Wel genormeerd is de Utrechtse taalniveautest of UTANT van G. Kohnstamm e.a. (1971), die items bevat over actieve en passieve woordenschat, expressieve morfologie en spontaan taalgebruik, en milieunormen geeft voor kinderen van vier tot zeven. De Nederlandse bewerking van de ‘Peabody Picture Vocabulary Test’ door W. Manschot en J. Bonnema (1974) meet enkel de passieve woordenschat, en de Nederlandse normering betreft kinderen van 2 j/6 m tot 8 j/6 m.

Luistertesten en testen voor auditieve discriminatie zijn geen taaltesten in de eigenlijke zin van het woord, zij onderzoeken enkel het aspect ‘passieve fonologie’, maar zijn eigenlijk vrij belangrijk omdat een goed functioneren van deze auditieve discriminatie een basisvoorwaarde is voor receptieve taalontwikkeling en dus ook voor actieve taalbeheersing. De luistertest ‘Horen en Taal’ van A. van der Horst (1968) onderzoekt het hoorvermogen langs de auditieve discriminatie van woorden met minimale klankverschillen, en is genormeerd voor kinderen van vijf tot zeven jaar. Ook de Auditieve Discriminatietest van T. Crul en H. Peters (1976) onderzoekt het discriminatievermogen voor spraakklanken bij kinderen en geeft afzonderlijke normen voor kinderen met diverse taalen leermoeilijkheden.

De verdere taaltesten zijn bedoeld om de taal ‘lezenderwijs’ te onderzoeken, dus bedoeld voor een leeftijdsgroep die in dit boek niet

systematisch aan bod komt, zoals de woordenschattest van P. Stijnen (1975), die bedoeld is voor het derde tot en met het zesde leerjaar van de basisschool, en de Holversmit-A. test van A. van den Horst en H. van Mierlo (1965). Verder is er nog een aantal testen die diverse aspecten meten van mondeling en schriftelijk taalgebruik, zoals leescapaciteit, orthografisch schrijven, grammaticale vaardigheid bij schoolgaande kinderen, aspecten van taalontwikkeling die in dit boek niet systematisch behandeld zijn. Selectief vermelden we de leestesten van J. Bakker (1972), B. Brus en M. Voeten (1972), B. Brus en M. van Bergen (1972), C. van Calcar (1969), 1. Dommerholt (1970), M. Tanghe (1966), W. van Hove (1959). De leesvoorwaarden tot het aanvankelijk lezen worden o.m. getoetst in de ‘Leesvoorwaardentoets’ van J. Sixma (1975) en de ‘Lees-Prediktie test’ van J. Groenendaal en J. Schroots (1973).

Het Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie heeft twee themanummers gewijd aan het onderwerp taalverwerving, respectievelijk deel 26,6 (1971) en deel 28,2 (1973). Dit tijdschrift en de tijdschriften Forum der letteren, Lingua, Levende Talen, Tijdschrift voor Logopedie en Audiologie, Tijdschrift voor Logopedie en Foniatrie, Communication en Cognition kunnen in de toekomst wellicht verdere bijdragen leveren tot de studie van de kindertaal.

1.7 Eerste kennismaking met de taal van het kind; het fenomeen bed-time monoloog

Jonge kinderen, die 's avonds alleen in bed liggen, plegen nog lang ‘na te praten’. Hieraan werd in de kindertaalstudie voor het eerst systematisch aandacht besteed door R. Weir (1962) in haar boek ‘Language in the Crib’. Zij gaf een gedetailleerde beschrijving van de alleenspraken van haar twee-en-half jarig zoontje Anthony, die op band werden geregistreerd, in fonetisch schrift omgezet en geanalyseerd. Fragmenten uit de bed-time monologen van andere kinderen zijn ook te vinden bij R. Weir (1966). J. Flavell (1964, 1965) bestudeerde bij kleuters en jonge schoolkinderen bed-time monologen en andere vormen van *private speech*, d.i. taal die niet gericht is tot een bepaalde luisteraar. M. Pavlovitch (1920) wees erop dat kinderen ook vaak hardop praten in hun dromen, soms reeds zeer vroeg. Zo zou zijn zoontje Douchan een actieve ‘hardopdromer’ geweest zijn rond vijftien maand. Aan dit aspect van kindertaal is bij ons weten verder nooit enige aandacht besteed.

Van de monologen van Anthony geven wij hier enkele fragmenten

weer. Daarnaast plaatsen we een Nederlandstalige bed-time monoloog van Gerrit op de leeftijd van 3 jaar en 1 maand, enkele fragmenten van Hanneke op de leeftijd van 3 jaar en 7 maand, enkele fragmentjes waarvan D. Tinbergen (1919) vermeldt dat ze door het kind in de bed-time situatie werden gesproken en ten slotte de bed-time monoloog van een jong kind dat in een tweetalige situatie is terechtgekomen. De lectuur van deze fragmenten kan ons een eerste indruk geven van wat het kind in deze monologen zoal zegt.

1. Voorbeeld van een Engelstalige bed-time monoloog (R. Weir, 1962)

What color
What color blanket
What color mop
What color glass
Not the yellow blanket
The white
...it's not black
It's yellow...not yellow
Red...put on a blanket

White blanket
And yellow blanket
Where's yellow blanket...yellow blanket
Yellow light
There is the light
Where is the light
Here is the light

Go for glasses
go for them
go to the top
go throw
go for blouse
pants
go for shoes

Anthony take the
take the book
this is the
this is the book
that's a
that's a
that's a kitty
that's a Fifi here
Mummy get some
Mummy get some...soap.

Lock the door
Mail all the letters
Mailman
Doggie can bite the mailman

Bite all the letters
Mailman have a bite
Bite the letters

Hi big Bob
That's Bob
Big Bob
Little Bob
Big and Little
Little Bobby
Little Nancy
Big Nancy
Big Bob and Nancy and Bobby
And Bob
And two, three Bobbys
Three Bobbys
Four Bobbys
Six
Big Bob
Big Bob not home

There's a hat
There's another
There's hat
There another hat
Hat for Anthony and Bobo
For Bobo. Not for Anthony
Hat for Anthony.

Fix the music
Music is fixed.

Cobbers crossed the street
Cobbers always cross the street.

Anthony write
Pencil's always writing.

Take the money - take it
Stop the ball - stop it.

Take off
Took off.

Where are you going
I am going.

Don't jump
Don't ticklish
Don't do that.

2. Voorbeeld van een Nederlandstalige bed-time monoloog
(Gerrit, 3 jaar en 1 maand)

Bed-time monoloog van Gerrit	***Omstandigheden, verklaring***
Da's ne wandeling daar de kinderwagen kunnen oprijden. Nee da's ne wandeling daar de kinderwagen niet kan oprijden. En da's ne wandeling...	Het kind is met zijn ouders op vakantie, en deze hebben overdag een wandelweg gezocht waarop ook een kinderwagen kan rijden.
Nu sé Nu sé Nu se Mijnheer Wat nu hond?	Het kind ligt met een speelgoedhond in bed.
En van Janneke en Jefke. En vanmorgen is Janneke en Jefke naar huis gekomen om te gaan slapen boven. Hierboven. Ze zijn in de badkamer en heeft het licht aangestoken. Nog boven. En nog eens spelen.	Aan het kind wordt voor het slapen gaan steeds een verhaal verteld met Janneke en Jefke als hoofdpersonen.
Mamamama Zeelalo Neema Meemaeeelalеelaso Eemanola	Het kind zingt.
Onze Simca. En onze Luc heeft onze Simca.	De familie-auto, van het merk Simca, is uitgeleend aan Luc.
Obabee Obabee	Het kind zingt.

En Steven was aan 't slapen.

En Steven wordt wakker.

En Pieter wordt wakker.

En Steven wordt wakker.

Toch sé

Toch niet sé

of nen ander een witte of een blauwe of

een rood

of een groen of een blauw

of een grijs

da's grijs zunne

groen rood blauw geel

Oh lala wij gaan een lekker pintje drinken.

Fruitsap of limonade.

Wa krijgen wij allemaal.

Ah, 'k weet iets wij krijgen limonade

witte limonade

Het gaat hier om verre vriendjes die niet dagelijks met elkaar optrekken.

of gele
of bruine
of chokolade
of gele fruitsap
da's heel heel lekker zunne
gele fruitsap.
Voor de mens is dat gezond.
Als de mens daarvan drinkt dan wordt die
gezond.
We krijgen gele limonade van Marina
Die heeft lekker drinken. Het kind zegt dit al zingend.
Voor papa.
Voor mama.
Voor Hanneke.
En voor Kristine
Of bootjes
Dag Mijnheer
Gade gij goed ‘Gade gij’ is dialectisch voor ga je.
Hé Mijnheer
Papa is nog bij Hanneke. Het kind hoort hoe papa in de
Hanneke slaapt. aangrenzende kamer naar het zusje gaat.
Ik was in de zee geweest Het kind vertelt iets dat zes maand geleden
Maar 'k was ziek werkelijk gebeurd is: aan zee is hij ziek
De speciale dokter was gekomen geweest.
En die heeft ne mooie auto
En ne mooie spuiten
En ne mooie kast
En ne mooie boeken
Die doet al de lichten aan
Misschien éne keer

Ik ben nen houthakker Gedurende de wandeling overdag is er

Ik gaat hout hakken
En boem in de kachel

gewezen op houtblokken en over houthakkers gesproken.

Scheepjes varen al over de zee
Scheepjes gevaren
Scheepjes gevaard al over de zee
Vaar jij mee?
Vaar jij mee?
Vaar jij mee?
Hallo
Scheepjes varen al over de zee
Gerrit vaar jij mee
Ja zegt Gerrit
Stapt gij maar in de boot
Voort boot varen al over de zee
Al over de zee
De scheepjes varen al over de zee
Eendjes varen al over de zee
Varen jij mee

Het kind zegt dit al zingend, het is een variatie op het liedje ‘scheepjes varen al over de zee en kindje vaar jij mee?’

Eekus eekes pookus
en alle koeien van Gijs
en kon van de honger nie slapen

een geitje, weer een paard
en een geitje is van de paard heel gezond
die heeft limonade van mama gedronken
en ezelkes en koeien en een bal
de man van de honger die kan nie slapen
maar as hem nie kan slapen dan weete wa
dan staat hem op en een pintje gedronken
Ah ik weet wat
Ik heeft geen ogen en geen mond
Maar wel voeten heeft ik
En kousen en kleren en een jas
de lift da's de living
en in de living hé daar is ne vuilbak
da's voor de sigaretten
naast de living staat ne meneer hé
Al de lichten zijn aan
Al de lichten zijn uit
die lichtjes zijn uit
die lichtjes zijn aan
ik moet toch ook een lichtje hebben,
anders kan ik niet beter zien hé

Ewel dat lichtje boven mijne pompbak is
al aan.
Ik heeft dat er af gedaan
Maar da's van de papa niet flink
Maar de flinke jongens doet wat de papa
en de mama nog niet heeft.
Potje kreem

dit is waarschijnlijk een variant op de toverformule ‘hokus pokus’.

Variatie op een bestaand liedje ‘holle bolle Gijs’.

potje melk
potje vlees
potje kaas
en dan drink ze allemaal uit al de potjes.
Ah de deur dicht-op slot
Dat kan toch niet

En als ik eens klein groei?
Ik wil graag eens klein groeien

Het kind is in een periode waarin het graag zo verwend zou worden als zijn kleine zusje.

appel ajuin patatjes vlees tomaat
klaar - kleer
seller - selder
bimbam de klokken
en een krabel en
een beebel en een stant
en een kalee en ne klakkes

beekes baabeeboo-baabeeleekes	Het kind zingt.
makeboobee	
njoeps	
oh la la	
De treintjes zijn aan 't slapen	
in Polen hé	Er is in de familie een Pools meisje op
In Polen hé daar woont Maryna	bezoek geweest met de naam Maryna.
in Polen daar woont nie Maryna	
maar bij Polen woont Maryna	
In Polen met grote auto's met twee	Verwart met Engeland.
verdiepen	
een verdiep en een verdiep	
ohlala	

3. Uit: D. Tinbergen ‘Kinderpraat’ (1919)
‘Wie het praten van de kleintjes wil observeren, moet ze beluisteren als ze wakker in hun bedje liggen. Al het geleerde wordt dan in het oneindige herhaald en met de grootste lust, de diepste ernst en onvermoeide volharding ingestudeerd. Luuk is altijd erg voldaan als hij iets gezegd heeft dat hem tot dusverre niet wilde gelukken. In de tijd toen hij van *zussië* en *hontië* sprak, hoorde Moeder hem eens bezig met het repeteren van de namen van zijn lichaamsdeeltjes. Heel duidelijk zei hij toen: *buikje* en vlak daarop in blijde verrassing over zijn eigen knapheid: *Buik-je zeg ik!* Bij een andere dergelijke gelegenheid werd opgevangen: *Nede, nede! magtie nede?* (en toen heel langzaam) *be-ne-de?* Tekenend ook is de volgende alleenspraak: *Armpies, been-pies, nee been-pies is niet goed, armpies is goed, been-pies kan 'k nie zegge, armpies kan 'k zegge*. Een sterker bewijs dat een kind zijn taal niet klakkeloos overneemt, maar er in de volle zin des woords op studeert, is wel niet nodig!’

4. Fragmenten van een Nederlandstalige bed-time monoloog
(Hanneke, 3 jaar en 7 maand)

Uitingen van het kind	***Omstandigheden, verklaring***
Melk	
Fruitsap	
appelsiensap	

nog appelsiensap
melk
soep
coca-cola
flessen coca-cola
flessen coca-colas
cola
nonkel cola
coca-cola
nonkel coca-cola

Marcel
Macel
Nee Marcel
Mocel
Mossel
Moserel
Maserel

Waar is papa? Waar is pap?
Waar is pap?
Waar is rijstpap
Waar is rijstpap
Waar is pa?
Pap
Han
Ger
Pap

Het kind lacht hierbij om zijn eigen afkortingen en vondsten.

Dit zijn blijkbaar afkortingen van de huisgenoten papa, Hanneke, Gerrit.

Vuile Get
Vuile git
Vuile pes
Vuile per-per.

5. Bed-time monoloog van een kind in tweetalige situatie
Bij het fenomeen bed-time monoloog sluit de volgende ervaring aan van Nederlandstalige ouders, die een buitenlands kindje adopteerden van twee jaar. Het kind bezat reeds een basiswoordenschat van zijn moedertaal (Koreaans). Na enkele weken begon het kind overdag weleens toevallig een Nederlands woord te imiteren, maar 's avonds in bed hoorden de ouders het systematische vertaaloefeningen houden, als volgt: ‘chikai’ (zijn oorspronkelijk woord voor lepel), ‘chikai-lepel lepel-chikai’, ‘schumba’ (zijn oorspronkelijk woord voor schoen), ‘schumba-schoen, schoen-schumba’. Soms zei het kind in bed ook heel trots alle Nederlandstalige woorden die het al beheerste na elkaar op een rijtje: ‘papa, mama, Annie, Steven, lepel, schoen’.

Uit de lectuur van deze fragmenten is wellicht reeds gebleken dat het creatief aspect van het taalgebruik hier bij uitstek aan bod komt. Het fenomeen van de bed-time monoloog wordt dan ook nogal eens als argument gebruikt om de nadruk te leggen op het ingeboren, creatieve taalvermogen van het kind. In deze bed-time monologen gebruikt het kind uitvoerig taal, alhoewel er niet in het minst sprake kan zijn van een toehoorder of een omgeving die hem stimuleert om deze taal te gebruiken, of die hem zou belonen voor dit taalgebruik. Het gaat bij de bed-monoloog inderdaad om een niet-communicatieve situatie, het kind praat niet tot iemand. Dit is in de gehele kindertaalontwikkeling eerder uitzonderlijk. Normaal spreekt het kind in een communicatieve situatie of minstens in een situatie van interactie met de omgeving. Zelfs in bovenstaande fragmenten van bed-monologen refereert het kind dikwijls nog naar gebeurtenissen die overdag plaats vonden, of knoopt zelfs aan bij letterlijke uitspraken van de ouders. Toch is hier het eigenlijke communicatie aspect van de

situatie weggevallen. Dit brengt het kind er waarschijnlijk toe in de bed-monoloog uitzonderlijk creatief te worden met zijn taal.

R. Weir (1962) in ‘Language in the Crib’ en R. Jakobson die de inleiding tot dit boek schreef, wijzen op het feit dat tijdens deze monologen het direct referentiële aspect van het taalgebruik vervalt, en daarmee enigszins de cognitieve gebondenheid ervan: het kind praat hier inderdaad over niet-aanwezige voorwerpen en gebeurtenissen, overschrijdt daarbij dikwijls de grenzen van werkelijkheid en fantasie. Inhoudelijk wordt dus alles mogelijk, en juist daarom zouden de puur linguïstische aspecten van het taalgebruik meer aan bod komen.

Overdag kan de geciteerde driejarige het zich waarschijnlijk niet permitteren dingen te zeggen als: ‘ik heeft geen ogen en gene mond maar wel voeten’, of om zichzelf voortdurend tegen te spreken zoals: ‘al de lichtjes zijn aan, al de lichtjes zijn uit’, ‘in Polen hé daar woont Maryna, in Polen daar woont niet Maryna’, ‘toch se, toch niet se’. Alleen in bed zijn deze uitspraken allemaal toegelaten; het kind heeft dus een veel grotere vrijheid om zijn taal te gebruiken, te spelen, te oefenen. Het zal dan ook conventionele woorden vrij mengen met nonsenswoorden en neologismen: voorbeeld:

‘vuile get, vuile git, vuile pes, vuile pes-pes’
‘en een brabel en een beebel en een stant en een kabe en ne klakkes’.

In de regel doet het kind op deze leeftijd dit overdag niet meer, evenmin als het uitkramen van zinloos gebrabbel, maar in de bed-monoloog valt hij hier wel op terug:

‘beekes baabeeboo-baabeeleekes makeboobee njoeps’

‘mamamama zeelabo meemaeelabeelaso eemanola’.

Wat inderdaad bij deze monologen intrigeert, is het feit dat het kind werkelijk zijn taal oefent, zelfs regelmatig en doelbewust zichzelf corrigeert en dat veel frequenter dan tijdens zijn gewone taalgebruik overdag. De voorbeelden van Tinbergen (1919) zijn zonder uitzondering een illustratie van dergelijke zelfcorrecties of herhalingsoefeningen. Het gaat dus om een echt ‘oefenuurtje’, zoals ook blijkt uit de vertaaloefeningetjes van het kind in de tweetalige situatie. Een eerste lezing van deze bed-monologen roept bovendien een verrassende gelijkenis op met de grammaticale en lexicale oefeningen die men kan vinden in sommige handboeken voor vreemde-talenstudie. Het kind oefent inderdaad systematisch verschillende aspecten uit zijn taalverwerving.

Op het gebied van de *fonologie* zijn er voorbeelden waar het kind fonemisch minimale paren naast elkaar plaatst.

‘Klaar-kleer’
‘seller-selder’
‘vuile get-vuile git’

Er zijn voorbeelden dat het kind aan correctie van de eigen uitspraak doet.

‘Noustie bete. Hij's bete, ja! hij is beeeterr!’

Er zijn momenten waarin een kind rond een gegeven woord vrije fonemische associaties maakt:

‘Marcel
Macel
neen Marcel
Mocel
Mossel
Moserel
Maserel’

Er zijn ook voorbeelden waarin het kind betekenisassociaties maakt aan de hand van gelijkenissen in de fonologie van bepaalde woorden:

‘coca-cola
nonkel cola’

‘De lift da's de living’

‘Waar is papa
waar is pap
waar is rijstpap’

‘that's a kitty
that's a Fifi here’.

Er zijn voorbeelden waar het kind duidelijk *morfologische* oefeningen maakt; zo wordt zowel in de Engelse als in de Nederlandstalige fragmenten geoefend met het verkleinwoord, in de Engelse fragmenten te zamen met de begrippen groot en klein:

‘big Bob
little Bob
little Bobby
little Nancy’.

‘Buikje, buik-je zeg ik!’

‘Armpies, been-pies, nee been-pies is niet goed, armpies is goed, been-pies kan 'k niet zegge, armpies kan 'k zegge’.

Uit dit laatste voorbeeld blijkt dat het kind reflecteert over zijn eigen taalgebruik, dus eigenlijk een toevallig grammaticaliteitsoordeel uit. Soms maakt het kind ook oefeningen in het vormen van lettergrepen:

‘waar is papa?
waar is pap?
waar is pa?
Pap
Han
Ger
Pap’.

Regelmatig worden morfologische varianten geoefend, zonder dat daarvoor enige logische aanleiding is, het gaat dus enkel om het plezier van de oefening. Daarbij komen veranderingen aan bod als: meervoudsvorming, verleden tijden, persoons- en tijdsaspect van het werkwoord.

‘Fix the music - music is fixed.’
‘And Bob, and two three Bobbies.’
‘Cobbers crossed the street - Cobbers always cross the street.’
‘Anthony write - pencil's always writing.’
‘Take off - took off.’
‘See - I see.’
‘Where are you going - I'm going.’

‘Scheepjes varen al over de zee
Scheepjes gevaren
Scheepjes gevaard al over de zee
Vaar jij mee?
Scheepjes varen al over de zee
Gerrit vaar jij mee?’

‘Flessen coca-cola
flessen coco-colas.’

Op het gebied van de *syntaxis* zijn er vooral voorbeelden waar een bepaalde grammatische constructie wordt geoefend met telkens een andere semantische inhoud:

‘What color
what color blanket
what color mop
what color glass.’

‘Go for glasses

go for blouse
go for shoes.’

‘Take the money - take it
stop the ball - stop it.’

‘Die heeft ne mooie auto
en ne mooie spuiten
en ne mooie kast
en ne mooie boeken.’

‘En Steven wordt wakker
en Pieter wordt wakker.’

‘Potje kreem
Potje melk
Potje vlees
Potje kaas.’

In de Engelse voorbeelden zijn er veel substitutie-oefeningen voor voornaamwoorden:

‘Go for glasses
go for them.’ ‘Take the money - take it
Stop the ball - stop it.’

Bovendien is er bij de fragmenten van R. Weir een passage waarin het kind gewoon het lidwoord oefent:

‘Anthony take the
take the book
this is the
this is the book
that's a
that's a kitty
that's a Fifi here
Mummy get some
Mummy get some...soap.’

De neiging van het kind contradictorische uitspraken te doen kan in sommige gevallen als een oefening in het gebruik van de negatieve zin worden beschouwd:

‘Da's ne wandeling daar de kinderwagen kunnen oprijden.
Nee da's ne wandeling daar de kinderwagen niet kan oprijden.’

‘Toch se
toch niet se.’

‘In Polen hé daar woont Maryna
In Polen hé daar woont nie Maryna.’

‘It's not black
it's yellow
not yellow.’

‘Hat for Anthony
not for Anthony.’

Ook de vraagzin komt aan bod in de oefenmonoloog:

‘And yellow blanket
where's yellow blanket
yellow blanket.’
‘What color
what color blanket
what color mop
what color glass.’

‘Gerrit vaar jij mee?
ja zegt Gerrit.’

‘There is the light
Where is the light
Here is the light.’

Op het gebied van de *semantiek* tenslotte zijn er enorm veel voorbeelden waarbij het kind begrippen of woorden uit een bepaalde semantische kern oefent:

‘Witte limonade
of gele
of bruine
of chokolade
of gele fruitsap
da's heel heel lekker zunne
gele fruitsap.’

‘En een geitje is van de paard heel gezond
en ezelkes en koeien en een bal.’

‘Appel, ajuin, patatjes, vlees, tomaat.’

‘Of nen ander een witte of een blauwe of een rood
of een groen of een blauw
of een grijs.’

Heel dikwijls hanteert het kind als oefenmechanisme het ontkennen van een gezegde of het geven van het tegengestelde:

‘Al de lichten zijn aan
al de lichten zijn uit
die lichten zijn aan.’

‘En Steven was aan 't slapen
en Steven wordt wakker.’

‘Big Bob
little Bob
Big and little.’

Inhoudelijk heeft een dergelijke bed-time monoloog soms de waarde van een korte inhoud van de belevenissen die het kind gedurende de dag belangrijk vond. En daarbij worden deze gebeurtenissen vermengd met herinneringen, wensen, angsten, fantasieën. Zo kunnen zij ook interessant zijn, bijvoorbeeld als psycho-analytisch document, omdat zij een overgang vormen tussen wakker zijn en dromen. Wanneer men ze doorleest, kan men tenslotte de indruk krijgen dat het hier gaat om kleine meesterwerkjes van poëtische kindercomposities. Juist het poëtische, het niet direct communicatiegerichte, het niet utilitaire karakter van deze vroege monologen, wordt weleens sterk benadrukt om aan te tonen dat vanaf het eerste begin de taalverwerving een niet louter utilitair en een niet louter communicatiegericht karakter heeft. Taal kan ook een doel op zich zijn, een soort spelletje. Het zelfcreatieve aspect van deze monologen, en meer bepaald het zelf ontdekken en oefenen van alle soorten morfologische en syntactische regels wordt soms ook een argument voor de stelling dat het kind met een aangeboren taalscheppend vermogen zou zijn begunstigd. Men mag echter niet vergeten dat het kind hier oefent wat het overdag gehoord heeft, zij het in een meer ‘relaxerende’ situatie. Het is immers een situatie die zowel cognitief als communicatief niet belast is. Het kind kan namelijk vrij oefenen, hoeft niet bevreesd te zijn voor correcties of commentaar vanuit zijn omgeving. C. Hockett en R. Ascher (1964) hebben gesuggereerd dat het verschijnsel van ‘verbaal spel’ een cruciale functie zou vervullen in het ontstaan en de ontwikkeling van de taal, aangezien het kind zo een poging onderneemt om zich te distantiëren van het hier en nu gebonden taalgebruik en aldus zijn capaciteit ontwikkelt om te praten over dingen die niet aanwezig zijn of zelfs helemaal niet bestaan. D. Mc Neill (1966) voegt daar nog aan toe: ‘voor het kind van Weir bestaat de pret er hoogst waarschijnlijk in dingen te zeggen die geen relatie hebben tot zijn actuele situatie, een noodzakelijke conditie om de taal in de toekomst te kunnen gebruiken voor wetenschappelijke hypothesen, theologische dogma's, boodschappenlijstjes enz.’

Geselecteerde verdere literatuur over het fenomeen bed-time monoloog

R. Jakobson (1971), R. Weir (1962), C. Hockett & R. Asher (1964), D. Mc Neill (1966), R. Weir (1966), J. Flavell (1964, 1965), H. Warren (1967).

1.8 Eerste kennismaking met de taal van de omgeving

1.8.1 Inleiding

Daar de heropleving van de kindertaalstudie na 1960 aanvankelijk vooral gebeurde binnen het kader van de TGG-theorie, werd per definitie weinig belang gehecht aan het taalaanbod dat het kind te verwerken kreeg, omdat men het accent legde op de eigen grammaticacreërende mogelijkheden van het kind. Gaandeweg is men echter tot het besef gekomen dat men een betere kennis moet hebben omtrent het taalaanbod dat tot het kind gericht is: men zal immers pas kunnen besluiten hoeveel het kind zelf heeft gecreëerd en hoeveel het heeft geïmiteerd, wanneer men een duidelijker inzicht heeft in de input die het kind ontvangt.

Zeer breed kan men het taalaanbod definiëren als alle 'talige' stimuli die het kind vanaf de geboorte te horen krijgt. Men noemt dit gewoonlijk met een bredere term 'omgevingstaal'. Deze omgevingstaal kan zeer verscheiden zijn: ze behelst zowel de taal van de ouders, verzorgers, broers en zusjes als de taal van de radio, televisie, of ook gesprekken die 'over het hoofd van het kind heen worden gevoerd'. Men heeft weinig systematische onderzoeken en aanwijzingen om uit te maken wat het kind nu precies van dit totale taalaanbod opneemt en gebruikt voor zijn eigen taalverwerving. Men heeft echter goede redenen om aan te nemen dat dit globale taalaanbod van de omgeving weinig ter zake doet voor de vroege taalontwikkeling en dat het kind in deze periode in hoofdzaak gebruik maakt van de taal die specifiek tot hem gericht is, wat men dan noemt 'de taal gesproken tot het kind'. Er zijn aanwijzingen dat het kind wat betreft zijn eigen taalontwikkeling het globale taalaanbod van de omgeving vrij passief over zich heen laat gaan, echter wel duidelijk gebruik maakt van die momenten waarop het woord specifiek tot hem gericht wordt, en waar er dus directe interactie is tussen kind en omgeving. Deze taal, rechtstreeks gericht tot het kind, heeft een arsenaal van eigen kenmerken; in het algemeen wordt ze gekarakteriseerd door R. Brown & U. Bellugi (1964a) als 'a simplified, repetitive and idealized dialect'. Het onderzoek over het onderwerp 'taal gericht tot het kind', ook wel eens genoemd 'moederstaal', werd zeer goed samengevat in een overzicht van C. Snow (1974).

Het loont wellicht de moeite met dit taalaanbod van de moeder of de verzorger van het kind even van nabij kennis te maken door het lezen van een fragment. Het gaat om een baby van elf maand die door de moeder

in bad gezet, afgedroogd en verzorgd wordt. Naast elkaar is zo goed mogelijk omschreven wat de baby zegt, en wat de moeder zegt.

Kind	***Moeder***
	eik! eik!
	jamaar ge ziet hé
	slim hé
	niet doen se
	eik se
	niet drinken hé
	de eend wassen wel maar niet drinken eh
	eike Mieke zene
gehoest	jaja
	floeps de eend
	floeps de eend
	maar nie d'er uit hé
	Hanneke nie d'er uit hé
	Zeg waar is uwe blote buik
	Hanneke waar is de blote buik
	Slim hé, moet ze nie doen hé
	Moet ze nie doen hé
	Wacht 'k zal iets geven om mee te spelen
	blijf schoon zitten,
	zene poes krijgt ze nieuw potje
	da zal plezant zijn
aai-si	Wat is da
ee-eu	maar nie drinken hé
	nie drinken hé
	nie in 't mondje
	Amaai wa veel potjes hé
	wa veel potjes me
	water

	wa veel potjes me
	water jaa
	plets
eu	zozo
	o, op de buik
	op den buik
	op de buik
aai	
lie	o ploem, ploem water
aa	ja plets, plets
eu	ja potje me water hé
	Ja Hanneke heeft een potje met water
	ja maar nie drinken
	hé poes
	da's eik se nie drinken hé

Kind	*Moeder*
ei-tei	
ei-ei	ja maar blijf schoon zitte hé poes
tei-tei te	
te te	
me mei mi	blijf schoon zitte ze
	Zeg Hanneke blijf zitten of ze komt
	eruit hé
eu-eu	hier ze
	ja ja
	floeps
	aak-aak
mmm	aak-aak
	aak-aak
	aak
	zeg waar zijn de potjes
	waar zijn de potjes met water
	waar zijn de potjes met water
	eh waar is 't water
ei	
ook	
eiooum	
eieium	
taa-taa	taa-taa
ei	
nei-nei	
mmmee	
taate	

mm	niet drinke si
ei	eik si
ai	niet drinke sé
mmm-	eik se
mmme	
eu euei	
e	eik sé
mememen	
mmm-	
mmem	
memm	
m	eikeik
ee-ee-ee	de eend
	waar 's de eend
ee-ee-ee	floeps
	blijve zitte se
	ik pak u d'er uit eh
	Hanneke ik pak u d'er uit hé
	blijven zitten sé

Kind	*Moeder*
eee	mama pakt u d'er uit sé
	as ge
	ja als ge recht sta neem ik u d'eruit se
	moet blijven zitten in bad
	ze moet in badje blijve zitte
	mama pakt ze d'er uit eh
	gaan zitten Hanneke
	Ja zo
	Ja da's flink
	pas op zenne
neee	jawel
	ik pak u d'er uit zenne als ge recht komt
	ja zo da's beter
	wast de eend nog eens
	was nog eens de eend
	wassen de eend
	blijve zitte
	was nog eens de eend
	neen, wasse de eend
ah ss	
ee	Ja de eend is gevallen
	eh
asate	mm
fs-aa	ja
	ake vuile meid
s s	ake vuile meid
aake	mm
	zeg waar is uw buikje Hanneke
	zeg waar is uw buikje Hanneke

	Hanneke poes
ah	eh waar is uw buikje
ai-i i	Hanneke waar is uw buikje
ahahu	waar is blote buik
tei	
ahaha kijk	waar is blote buik
kiki	
kij	zeg en waar zijn
	waar zijn de handjes
ei-tei	zeg waar zijn uw handjes
	nee uw handjes
	da's 't buikje daar
titi	jaja
etote	
e	
ei-e-e	
ei-i	Ja da's de kraan
	ga nu ne keer, gaat zitte

Kind	*Moeder*
	zo sé
	en waar zijn uw handjes
	waar zijn uw handjes
	da zijn de handjes si
	da zijn de handjes van Hanneke
	blijve zitte: blijve zitte
ei	jamaar blijve zitte ze
	jamaar mama gaat ze d'er uit pakke zenne poes
	als ge recht staat
	'k ga u d'er uit pakke se
	ja
	da's beter se
	dan gaan we nog eens uw haartjes
	wasse sé
	blijven zitten
ha	Hanneke
	jamaar blijve zitte se
lachen	heb't gehoord blijve zitte
	zo
	blijve zitte se
lachen	'k pak u d'er uit hé poes
	poes komt er uit
	er uit dan zo sé
	blijve zitte ze
lachen	ja ons Hanneke moet blijve zitte in bad
ai di	ah ja poeseke hier se
	da's mooi
	wat is da

	e wat is da
ee-ei-ei	da's een tandeborstel kijk
	eh
	zie nu
	wat is dat hé
	wat is dat
	zo iets moois om mee te spelen
	zo iets moois eh
	voor de tande te poetsen hé
Jaa-a	voor de tande te poetsen hé
jaa	jaa
	hela eik eik
	nu da valt om hé
jaa	eik eik eik
eeu-eiu	eik eik
ei	eik eik
eeu mm m	eik eik
ei	pak pak pak pak pak
	Hanneke pan
	zo zo

Kind	*Moeder*
hehe eee	zo zo
eu eu	de tandborstel nog eens
	hier se
	dank u mama
	jamaar zeg
	dank u zene poeske
	merci zo se
	mooi he
ei-e-e	zo zo en zo
	eh eh eh
	eu eu
	teratetateratata
	oe-oe
	zo sé
	en nu zullen we eens de haartjes
	borstelen hé
	den wilde bos sé.

Het eerste dat opvalt, en nog steeds verwonderlijk blijft, is dat de moeder er zeer spontaan in slaagt een massa zinvolle taal te spreken tot een conversatiepartner, die helemaal geen zinvolle taal terug spreekt. Het kind in kwestie gebruikt inderdaad nog geen begrijpbare woorden, alhoewel de moeder zo welwillend is sommige dingen als dusdanig te interpreteren: als het kind ‘ee-ee’ zegt, grijpt zij dadelijk naar de plastic eend in bad, en zegt ‘ja, de eend’. Zou men dezelfde moeder opdracht geven een uur tegen een volwassene te praten, zonder dat deze volwassene iets zinnigs terug zegt, dan zou zij het waarschijnlijk erg moeilijk krijgen. Bovendien is de manier waarop zij spreekt heel verschillend van haar gewone spreektrant; tegenover volwassen personen zal zij op een heel andere manier praten, bijvoorbeeld met beter gevormde en langere zinnen. Tegenover het kind verandert zij haar gewone spreektaal tot een eenvoudige, goed begrijpbare taal, waarin opvallend veel korte zinnetjes gebruikt worden: de langste zin uit de tekst is tien woorden, (‘ik pak u d'er uit zenne als ge recht komt’). Gemiddeld zijn haar zinnen drie tot zes woorden lang. Ze gebruikt zelf veel één, twee- en driewoordenuitingen: plets, zo zo, ja ja, niet drinken, floep, ja plets-plets, hier zie, mooi hé, zie nu, blijven zitten. Sommige zinnetjes zijn grammaticaal opmerkelijk vereenvoudigd of gereduceerd. Voorbeelden:

‘Moet blijve zitten in bad.’
‘Heb't gehoord blijve zitte.’
‘Wast de eend nog eens,
was nog eens de eend
neen, wasse de eend.’

In het laatste voorbeeld wordt het aanvankelijk gebod progressief vereenvoudigd, waarschijnlijk omdat de baby na de eerste formulering geen blijk van begrip voor de opdracht gegeven heeft. Omgekeerd zal de moeder een zin ook soms eerst eenvoudig formuleren, en daarna systematisch uitbreiden tot een complexere zin. Ofwel worden de twee strategieën, vereenvoudigen en uitbreiden, afwisselend gebruikt.

Voorbeelden:

‘Ja potje met water eh
Hanneke heeft een potje met water.’

‘Da zijn de handjes zie
da zijn de handjes van Hanneke.’

‘Zeg waar zijn de potjes
waar zijn de potjes met water
eh waar is 't water?’

‘Wa veel potjes eh
Wa veel potjes me water
Wa veel potjes met water ja.’

Verder valt op dat er weinig ingewikkelde constructies worden gebruikt en relatief weinig transformaties. Zo komen in de tekst geen passieve vormen voor, ook geen verleden tijden. Bij het gebruik van negatieve zinnen plaatst de moeder zeer dikwijls de negatie voorop in de zin. Voorbeelden:

‘Nie doen se.’

‘Nie drinken eh.’

‘Maar nie d'eruit eh
Hanneke nie d'eruit eh.’

‘Maar niet drinken eh
Niet drinken eh
Niet in het mondje.’

‘Neen, wassen de eend.’

‘Neen, uw handjes.’

Ook een duidelijke goedkeuring wordt soms vooraan geplaatst. Voorbeelden:

‘Ja plets-plets
ja potje met water
Ja Hanneke heeft een potje met water.’

‘Ja zo
ja da's flink
ja zo da's beter.’

‘Ja de eend is gevallen.’

‘Ja da's de kraan.’

‘Ja ons Hanneke moet blijven zitten in 't bad.’

Dit is misschien te verklaren door het feit dat de moeder haar verbod of goedkeuring extra wil benadrukken, maar klopt ook met de manier waarop het kind zelf zijn eerste negatieve zinnen vormt: namelijk door de negatie voorop te plaatsen (zie hierover onder meer H. Wode & T. Schmitz, 1974).

Een andere opmerkelijke vereenvoudiging is het soms opzettelijk vermijden van de voornaamwoorden eerste en tweede persoon, die vervangen worden door de eigennaam. Het kind wordt soms met de eigennaam toegesproken. Ook bezittelijke voornaamwoorden worden zeer dikwijls door eigennamen vervangen. Bij uitzondering wordt de eerste persoon ‘ik’ en de tweede ‘u, uw’ of ‘jij, jouw’ wel eens gebruikt, maar meestal worden ze vervangen door ‘mama’, ‘Hanneke’, ‘van Hanneke’. Soms wordt het kind aangesproken met het persoonlijk voornaamwoord derde persoon, dat het persoonlijk voornaamwoord tweede persoon vervangt. Voorbeelden:

‘Hanneke waar is de blote buik.’
‘Moet ze niet doen hé.’
‘Krijgt ze een nieuw potje.’
‘Ja Hanneke heeft een potje met water.’
‘Zeg Hanneke blijf zitten of ze komt eruit hé.’
‘Ze moet in badje blijven zitten.’
‘Da zijn de handjes van Hanneke.’
‘Ja maar mama gaat ze d'er uit pakken.’
‘Ja ons Hanneke moet blijven zitten in bad.’

Het meest opvallende kenmerk is echter waarschijnlijk dat er zoveel herhalingen gebruikt worden. De hele tekst is eigenlijk een herhaling van een zeer beperkt aantal zinnetjes. Soms zijn deze herhalingen letterlijk, soms met een minieme variant. Voorbeelden:

‘Wa veel potjes met water
wa veel potjes hé met water.’

‘Floeps de eend
floeps de eend.’

‘Voor de tanden te poetsen hé
voor de tanden te poetsen hé.’

‘Wast de eend nog eens
wast nog eens de eend.’

Onbewust en zeer spontaan oefent de moeder ook de comprehensie of het passief taalgebruik van het kind wanneer ze vragen stelt als: ‘Zeg waar is uw buikje?’ ‘Waar zijn de handjes?’ De meest opmerkelijke verschillen tussen het doorsnee taalgebruik van deze moeder en de taal die zij richt tot haar baby is echter waarschijnlijk dat ze zelf veel *geluidnabootsingen* of *onomatopeeën* gebruikt zoals: Floeps de eend, Plets, Oh, ploem ploem, ja plets plets, oe-oe. Soms praat de moeder zelfs als een echte baby: 'teratetateratata' en gebruikt ze echte *babywoordjes* zoals: eik-eik, da's eik se, akke vuil (omschrijvingen voor: vuil, vies).

1.8.2 Het fenomeen babytaal

Dat ouders en omgeving hun taal aanpassen aan het kind op een echt vervormende manier, werd steeds opgemerkt. Vroegere auteurs noemden dit fenomeen ‘baby-talk’ of *babytaal* en daarmee bedoelden zij specifiek een ‘foutief taaltje’, doorspekt met allerlei afwijkingen van de normale taal, een taaltje dat dus duidelijk onderscheiden moest worden van de standaardtaal. Pedagogisch werd dit babytaaltje zwaar beladen. Ook linguïsten zagen het eerder als een duidelijke afwijking van de norm, die maar belemmerend en vertragend kon werken bij de verwerving van de echte standaardtaal. Van deze babytaal is een aantal kenmerken aan te geven. Wij willen hierbij nochtans opmerken dat het ons inziens onmogelijk is een strikt onderscheid te maken tussen de zogenaamde babytaal en meer algemeen de ‘taal gesproken tot het kind’. De kenmerken van deze babytaal werden in verschillende talen bestudeerd en vergeleken; wij baseren ons hier hoofdzakelijk op het werk van C. Ferguson (1964), van V. Rüke-Dravina (1976), K. Kernan (1968), op Nederlandse voorbeelden van L. Beheydt (1975, 1976) en van ons zelf.

Vertrekken we van enkele typische baby-talk woordjes die in het Nederlands gebruikt worden (de lijst is zeker verre van volledig):

Voorbeelden	***Omschrijving***
slapekes doen	slapen
dodoke doen	
dodo	

Voorbeelden	*Omschrijving*
kaka	ontlasting
baba	
ba	
pipi	
haphap	eten
miammiam	
amam	
jamjam	
koekoek (koek)	
bam (boterham)	
bammeke	
didi (drinken)	
boke	
boboke	
etekes doen	
happen	
happekes doen	
nammammen (eten)	
kwakkwak (eend)	namen van dieren
juju (paard)	
kukeleku (haan)	
wafwaf (hond)	
poes (kat)	
poepoes	
pietje (vogel)	
boeboe (hond)	
tjipkes (vogels)	
mama, papa	huisgenoten
moemoe (grootmoe)	
mémé (grootmoe)	
pé**Ṕ**e (grootvader)	
titin (kindje)	

tiktak (klok)	alledaagse voorwerpen
tjoek-tjoek (trein)	
tjoeketreintje	
pifpaf (geweer)	
pangpang (geweer)	
knipknip (schaar)	
tuut (auto)	
tuuttuut (auto)	
dada (dag)	alledaagse gebeurtenissen
dag gaan (weggaan)	
pieppiep (spelletje)	
kiekeboe (spelletje)	
plakplak (in de handen klappen)	
aai-aai (aaien)	
tsch-tsch (stil zijn)	
daan (beëindigen van iets)	
edaan (beëindigen van iets)	
eik-eik (iets is vuil, vies)	
stap-stap doen (lopen)	

Op *fonologisch* gebied is het eerste dat opvalt dat de volwassene die het woord richt tot het kind opeens met een hogere stem praat, hij stemt zijn register dus enigszins af op dat van het kind. Er is trouwens ook gebleken dat het kind van zijn kant een gelijkaardige toenadering doet: het verlaagt zijn stemregister als het tot een volwassene spreekt (Liebermann 1967). Verder valt op dat er dikwijls nieuwe woorden worden gecreëerd, of bestaande woorden worden aangepast, die dezelfde fonologische kenmerken vertonen als het vroege kinderlijke foneemsysteem (zie pag. 90-96). Zo worden veel consonanten gebruikt die vooraan in de mond gearticuleerd worden: de *labialen*, of met de lippen gearticuleerde medeklinkers zoals: m, p, b, w, in: piep-piep, mama, papa, moemoe, wafwaf, pangpang, poespoes. Medeklinkers daarentegen die achterin de mond worden gearticuleerd, of de *velaren* (k, g) verschuiven dikwijls van articulatieplaats en worden vervangen door medeklinkers die meer vooraan in de mond worden gearticuleerd, hetzij met de lippen, de labialen (b, p, m, w); hetzij tegen de tanden, de dento-alveolaren (t, n, d). Een dergelijke verschuiving van medeklinkers naar vooraan in de mond zien we bv. bij: tiktak (klok), pifpaf (geweer), kikin of titin (kindje), bammekes (boterham), poes (kat). Fonemen zoals de g, f, v, s, z, de *fricatieven*, dat zijn medeklinkers die gevormd worden door een vernauwing van het mondkanaal en niet door een volledige afsluiting van dit kanaal, en andere fonemen die voor het kind bijzonder moeilijk zijn, zoals r en l, de *liquidae*, komen haast niet voor.

Op het gebied van de *fonotactiek* of het samenvoegen van verschillende fonemen tot woordgroepen, is het opvallend dat er bijna uitsluitend een voorkeur bestaat voor de opeenvolging: consonant + vocaal, of vocaal + consonant. Verbindingen van twee of meer verschillende medeklinkers worden vermeden. Dit is ook weer parallel met de vroege fonotactiek van het kind zelf, zoals we die later zullen beschrijven. De meest opmerkelijke aanpassing in de fonotactiek is echter het overweldigend aantal *reduplicaties* of verdubbelen van lettergrepen, zoals in dodo, kaka, jamjam, wafwaf, tuuttuut enzovoort. Dit is zeer typerend voor deze babytaal, en de vraag is onopgelost of het kind hier de volwassene, dan wel de volwassene het kind imiteert.

Bovendien is, zoals L. Beheydt (1975) opmerkte, een kenmerkend verschijnsel in de Nederlandse babytaal de weglating van onbeklemtoonde syllaben, vooral in beginpositie. Hij geeft hiervoor de volgende voorbeelden: zichtje voor gezichtje, daan voor gedaan, Tineke voor Christineke, noeg voor genoeg.

De *morfologie* is in het algemeen zeer vereenvoudigd. Zo wordt het werkwoord zeer dikwijls in de infinitief en de imperatief gebruikt, bijvoorbeeld: niet drinken, blijven zitten, gaan zitten Hanneke, wassen de eend. Voor het Nederlands is typisch dat het werkwoord dikwijls omschreven wordt door doen + de infinitief, wat eigenlijk beschouwd kan worden als een mechanisme om de morfologie te vereenvoudigen. Dit mechanisme zou bovendien tegemoetkomen aan de trend van de periode van de één- en tweewoordenzinnen, waarin het kind een grote voorkeur voor substantieven heeft en zijn arsenaal van werkwoorden eerder beperkt is, zoals o.m. C. & W. Stern (1907) reeds opmerkten.

> Slapekens doen, etekens doen, stap-stap doen, zijn hiervan voorbeelden uit het babytaalvocabularium.
>
> Als ander voorbeeld noteerden wij de wijze waarop een moeder aan een kind van zestien maand een eenvoudig prentenboek vertelt. Dit prentenboek heeft als onderwerp: respectievelijk een kind dat zich wast, zijn tanden poetst, zich afdroogt: ‘kindje doet wasse-was, kindje doet tandepoets, kindje doet afdrogen.’

Daarentegen is het gebruik van het verkleinwoord opmerkelijk frequent. Dit is eerder te beschouwen als een morfologische complicatie dan als een morfologische vereenvoudiging, die hier zeer veelvuldig wordt ingevoerd. Het wordt dan ook duidelijk, dat het niet alleen linguïstische factoren, maar ook factoren als affectieve geladenheid zijn die de eigenaardigheden van deze babytaal bepalen. Zoals reeds bleek uit de voorbeeldtekst is op *syntactisch gebied* in het algemeen de zinslengte korter, zijn de structuren vereenvoudigd. Veel transformaties worden niet gebruikt, veel voorzetsels worden weggelaten. Typisch is ook het vervangen, door de volwassene, van persoonlijke voornaamwoorden door eigennamen. Dit gebeurt zowel voor de eerste als voor de tweede persoon, zowel de ik- als de jij-vormen worden vermeden. Veel ouders spreken over zichzelf als papa of mama, spreken het kind niet aan met jij maar in de derde persoon met zijn voornaam. Syntactisch is er dan nog het verschijnsel dat de we-vorm veelvuldig gebruikt wordt: we gaan eten, we gaan slapen.

Op *semantisch* vlak valt vooral het zeer eigen lexicon of vocabularium van de babytaal op, waarbij men kan onderscheiden:

1. Volledig nieuwe woorden, die verbonden zijn aan specifieke situaties uit het babyleven: kiekeboe, piep, aai, eik, plak-plak.
2. Vervorming van woorden uit de volwassenentaal: dada, kikin, pipi.

3. Soms creëert een kind een eigen vocabularium. Wanneer het om een eigenwijs en doorzettend kind gaat, gebeurt het wel eens dat na een tijd de volwassen omgeving dit eigen vocabularium overneemt als er tot het kind gesproken wordt. Voorbeeld:

   Het kind Hanneke (2 j/2 m) creëerde de woorden tup (deksel) en frof (in de war). Deze woorden werden door de volwassenen in het gezin overgenomen als er met de kinderen gesproken werd.

4. Troetelwoorden als: Pop, bolleke, boeleke, poes, molleke, moes, mieke, muis, ratje, lieveke.
5. Een verhoogd gebruik van onomatopeeën of geluidsnabootsingen: tik-tak, waf-waf, tjoek-tjoek, pang-pang, tjipkens.

Bij dit babytaalvocabularium valt weer de typische fonologische en fonotactische constructie van deze woorden op.

Tot slot willen wij nog dit opmerken: het is ons opgevallen dat niet alleen volwassenen die zich tot een baby richten deze babytaal gebruiken, maar ook kinderen, zelfs vrij jonge kinderen die zich bijvoorbeeld tot een jonger zusje of broertje richten. Voorbeeld:

> Het vierjarig meisje Hanneke, dat in haar normale taalgebruik zeker zinnen kan vormen als: ‘je lachte niet, je weende’, richt zich tot haar tweejarig broertje met de woorden: ‘je deed krijs-krijs en niet lach-lach, hé?’ Wanneer ze dit jongere broertje zijn handschoenen geeft zegt ze daarbij: ‘dan kan jij boksen-boksen-boks doen’, waar zij in haar gewone taalgebruik zeker een zin zou gebruiken als: ‘dan kan jij boksen.’
>
> Gerrit (3 j/9 m) zegt tegen het jongere zusje: ‘klets-klets op de pollekes als ge aan de bloem-bloem komt.’

Dit verschijnsel werd ook beschreven door L. Gleitman (1972), die opmerkt:

> ‘Geen enkele driejarige lispelt zijn eigen lettergreepjes zo gebrekkig dat hij het zich niet durft veroorloven een neerbuigend en bewust babytaaltje te gebruiken tegenover poppen en andere sociale minderheden.’
>
> Anne (3 j/5 m), die normaal ‘moeke’ gebruikt voor moeder, troost haar jonger broertje als volgt: ‘Moemoeke moet hem pakken, maar moemoeke moet nog werken, hé? Da's niks, hé? Seffens zal moemoeke broereke wel in 't beddeke leggen. Zo moe is hem, hé?’

Er zijn geen specifieke gegevens over de precieze leeftijd waarop en hoe het kind zelf dit babytaaltje begint te gebruiken, persoonlijk is dit ons slechts opgevallen bij kinderen vanaf vier jaar en ouder; tweejarigen

doen het zeker niet. Het feit dat een kind een dergelijk bewust afwijkend taalgebruik hanteert tegenover een jonger kind lijkt ons ook een onrechtstreekse aanwijzing te zijn voor het bestaan van een vorm van grammaticaliteitsoordeel, in elk geval voor het bestaan van enige reflexie over het eigen taalgebruik. Het kind verlaat hier immers doelbewust een 'welgevormde zin', om er een minder welgevormde voor in de plaats te gebruiken.

1.8.3 Functie van deze babytaal

De vraag rijst: wat is nu de functie van dit subsysteem? Het staat vast dat typische babytaalverschijnselen in alle talen voorkomen, ongeacht de soms afwijzende houding die er tegenover wordt aangenomen, bijvoorbeeld vanuit de populariserende pedagogie. De specifieke eigenaardigheden van de babytaal, zoals hierboven beschreven, schijnen eveneens in grote mate taaluniverseel te zijn. Toch is het gebruik van deze babytaal ook cultuurgebonden: in bepaalde culturen wordt de babytaal gebruikt tot ongeveer het eerste levensjaar, in andere culturen tot het kind ongeveer zes jaar is, soms loopt het gebruik uit tot tien jaar. Binnen eenzelfde cultuur kan de babytaal minder frequent gebruikt worden in bepaalde sociale klassen, bijvoorbeeld in families met ouders die gestudeerd hebben, alhoewel ze toch nooit volledig te onderdrukken schijnt. Velen merkten op dat sommige eigenaardigheden uit de babytaal uitgebreid worden tot andere affectieve taalkringen: het spreken tot huisdieren, de taal van verliefden. Ook dit schijnt weer cultuurgebonden te zijn. Zo merkte men bijvoorbeeld op dat in Zweden de babytaal gebruikt wordt voor poezen en honden, in Letland daarentegen wordt ze uitgebreid tot dieren als de geit en de koe (V. Rüke-Dravina, 1976). In elk geval schijnt het verschijnsel babytaal universeel te zijn wanneer men tegen zeer jonge kinderen spreekt; het biedt zelfs weerstand aan een negatieve pedagogische benadering. Hierdoor rijzen er vragen op zowel over het ontstaan van dit subsysteem als over de functie ervan. Wij willen hier op volgende punten wijzen:

1. Het is duidelijk dat deze babytaal een echte affectieve waarde heeft. Typisch is daarbij dat de babytaal zoveel mogelijk morfologisch en syntactisch vereenvoudigt, daarentegen één morfologische complicatie toevoegt: het veelvuldig gebruik van verkleinwoorden. Dit is niet anders dan door een affectieve factor te verklaren. Ook het verhoogd gebruik

van de we-vorm is eerder als een morfologische complicatie te beschouwen. Waarschijnlijk is de functie ervan te bruuske bevelen te vermijden en in zachtere vorm aan te brengen door een zekere solidariteit tussen het kind en de omgeving op te wekken.

2. Een mogelijke verklaring voor veel eigenaardigheden uit de babytaal is dat de volwassen spreker onbewust het volwassen taalsysteem aanpast bij de baby, teneinde het leren van dit taalsysteem te vergemakkelijken, om deze volwassenentaal in vereenvoudigde en enigszins aan het kind aangepaste vorm aan te bieden. We wezen reeds op de gelijkenis tussen sommige eigenaardigheden uit de babytaal en het eigen vroege taalgebruik van het kind. Hierbij is opmerkelijk dat dezelfde syntactische vereenvoudigingen uit de babytaal eveneens verschijnen in andere subsystemen: bijvoorbeeld in echte telegramstijl, in de taal gebruikt door buitenlanders, in tekenverhalen en in de zogenaamde pidgin-languages (het vereenvoudigde Nederlands, Engels of Portugees, dat gesproken werd tussen vroegere kolonialen en gekoloniseerden).

Zo kan men de vereenvoudigde structuur van de babytaal beschouwen als een didactisch instrument. Daarbij kan men ook een parallel trekken met de situatie waarin men als volwassene een vreemde taal nog maar zeer elementair beheerst. Men zal de lopende conversaties (echte globale omgevingstaal) helemaal nog niet kunnen volgen; wanneer echter een gebruiker van de vreemde taal speciaal tot de beginneling het woord richt (taal gericht tot een specifieke persoon), dan gebeurt dit wellicht onbewust op vereenvoudigde wijze en dan zal een elementaire conversatie wel mogelijk worden.

3. Vanuit het oogpunt van de taalpathologie wordt het tijd de vraag te stellen of deze babytaal niet een zeer positieve en reële functie heeft in de taalverwerving. Zo werd recent betoogd (o.m.F. Le Huche, 1974), dat het krampachtig onderdrukken van alle babytaal-fenomenen onder meer stotteren tot gevolg zou kunnen hebben. Hierbij aansluitend kunnen wij de vraag stellen of de veelvuldige reduplicaties uit deze babytaal niet in zekere mate een tolerantie weerspiegelen tegenover het eerste stadium van de zogenaamde *fysiologische stotterperiode*, dit is de spontane neiging van het kind tot herhalen en redupliceren op deze leeftijd, wat zijn taalgebruik soms als ‘stotteren’ doet klinken. Het kind bevindt zich immers in een periode waarin het in zijn eigen taalgebruik veel reduplicaties invoert, en ook op andere gebieden van zijn ontwik-

keling, bijvoorbeeld in zijn motoriek een uitgesproken neiging tot herhalen en perseveratie vertoont. Deze algemene perseveratieverschijnselen werden o.m. door W. Schlorhaufer (1976) als volgt beschreven:

> ‘Reifungsprozesse im neurophysiologische Bereich gehen oft mit zwanghaft anmutenden motorischen Verhaltensweisen des Kindes einher, die erst dann verschwinden, wenn das Kind die Bewegungsabfolge, z.B. beim Gehen, gelernt hat.’

In het algemeen kan men dan ook zeggen dat de babytaal in het algemeen, en de reduplicatieverschijnselen in het bijzonder, tegemoetkomen aan de eigen ontwikkelingsconditie van het kind. Het zou dan inderdaad zelfs zo kunnen zijn dat het totaal ontbreken of onderdrukken van deze babytaal een nadelige invloed heeft en het kind psychologisch niet tot praten aanzet. Babytaal hoeft dus zeker niet speciaal onderdrukt te worden.

Wat betreft de taaltherapie voor kinderen met ernstige taalstoornissen rijst hier een meer specifiek probleem: kiest men voor deze kinderen een semantisch en communicatief meer ontwikkelde taalvorm, die echter in veel opzichten van de standaardtaal afwijkt? Meer concreet: leert men deze kinderen ook eerst het gebruik van woordjes als ‘wafwaf, tjoektjoek, tik-tak’, een basisvocabularium dat dan later vervangen moet worden door de correcte vormen, of tracht men deze fase over te slaan en het kind direct woorden bij te brengen als ‘hond, trein, klok’? In sommige recente taaltherapieprogramma's voor kinderen met ernstige moeilijkheden worden eerst systematisch sommige van deze babytaalwoorden aangeleerd omdat ze zo precies aansluiten bij de natuurlijke fonologische ontwikkeling van het kind. Pas in een later stadium leert men het officiële woord. Dit zou dan een reële poging zijn om niet in het fonologisch en normatief aspect van de taalverwerving te blijven steken, maar het betekenisaspect en het communicatief aspect ervan, dat nauw met het affectieve verbonden is, tijdig aan bod te laten komen.

Geselecteerde verdere literatuur over de taal van de omgeving

C. Ferguson (1964), K. Kernan (1968), K. Drach (1969), C. Snow (1972, 1974), K. Nelson (1973), J. Phillips (1973), F. Le Huche (1974), B. Tervoort (1975a), L. Beheydt (1975, 1976), C. Fraser & N. Roberts (1975), V. Rüke-Dravina (1976), W. Schlorhaufer (1976).

2 De prelinguale periode

2.1 Inleiding

De periode van de geboorte tot ongeveer twaalf maand wordt de prelinguale periode genoemd, omdat het kind nog niet 'spreekt' in de gebruikelijke zin van het woord: het gebruikt nog niet de conventionele taaltekens die in een bepaalde taalgemeenschap geldig zijn. Het maakt wel geluiden, communiceert ook in zekere mate (het kan wensen en ongenoegens uiten), maar het heeft deze twee nog niet geïntegreerd tot wat wij 'spreken' plegen te noemen: het maakt nog geen gebruik van een conventionele code van geluiden, geproduceerd door de spraakorganen.

Oppervlakkig gezien zou men dan ook kunnen denken dat dit eerste levensjaar zomaar een 'leeg' jaar is voor de eigenlijke taalontwikkeling. In de volksmond heet het nog wel eens dat een kind plots begint te 'spreken' als het ongeveer één jaar is. Alhoewel de omgeving dit misschien niet direct merkt, worden echter in dit eerste jaar de grondslagen van de taalverwerving gelegd, zowel op comprehensief als op produktief vlak. Als de taal van het kind zich om de een of andere reden gedurende dit eerste levensjaar niet normaal ontwikkelt, dan zal blijken dat het dit jaar van oefenen niet zomaar kan overslaan: het zal dan zijn hele taalontwikkeling later beginnen en wellicht ook later eindigen.

Wij zullen hier even belichten wat die ontwikkeling op comprehensief en produktief vlak inhoudt, wat de voorwaarden ertoe zijn, en wat er zal gebeuren als om de een of andere reden deze noodzakelijke voorwaarden niet vervuld worden gedurende dit eerste levensjaar.

Het minst opvallend, maar zeker het belangrijkste in deze periode, is de ontwikkeling van de *comprehensie* of van het *passief* taalgebruik. Gedurende dit eerste levensjaar wordt er immers normaal regelmatig en veel tot het kind gesproken. Het zal dan ook langzamerhand blijk geven zijn moedertaal te begrijpen en er adequaat op beginnen te reageren. Op het einde van dit eerste levensjaar is het kind zeker zover dat het zich omdraait als men hem vraagt: 'waar is het licht?', dat het naar zijn jas grijpt als er van 'dag-gaan' gesproken wordt, met de vinger wijst als men het vraagt: 'waar is mama?' enz.

De voorwaarden tot een normale ontwikkeling van deze comprehensie of passieve taalverwerving zijn vanwege de omgeving een goed en

voldoende *taalaanbod*, vanwege het kind een intact functionerend *gehoor* en ontwakende *interesse* voor de hem omgevende wereld.

Zoals we reeds illustreerden in het hoofdstuk over 'omgevingstaal' is het taalaanbod van de moeder op heel precieze en opmerkelijke wijze afgestemd op de taalontwikkeling van het kind. Dit mechanisme is geenszins eigen aan alleen maar moeders, ook niet-moeders vereenvoudigen op dezelfde wijze hun taal als ze tot baby's praten. (zie C. Snow 1972). Het taalaanbod kan echt onvoldoende of gestoord zijn wanneer het kind in heel bijzondere omstandigheden terechtkomt, bijvoorbeeld langdurige ziekte gepaard met lange hospitalisatie kan ertoe leiden dat tot het kind weinig gesproken wordt. Komt het kind in een te grote verzorgingsgroep terecht, dan kan er ook te weinig individueel tot hem gesproken worden. Er is dan wel voldoende 'omgevingstaal', echter onvoldoende 'taal specifiek gericht tot het kind'. Het kan ook zijn dat de taal die tot het kind gesproken wordt van zo wisselende aard is dat het kind er geen vat op krijgt, wij denken bijvoorbeeld aan meertalige situaties met veel wisselende personen in de omgeving van het kind. Voor dergelijke minder gunstige situaties van taalaanbod is vanzelfsprekend het ene kind meer gevoelig dan het andere, en niet in elk individueel geval is er een wetmatig verband tussen de hoeveelheid 'taalaanbod' en het tempo waarin een bepaald kind zijn eigen taalverwerving doormaakt. Kinderen verschillen daarvoor immers te veel, en ieder heeft zijn eigen ontwikkelingstempo.

Ook bij goed en voldoende taalaanbod kan het gebeuren dat het kind dit taalaanbod niet, of op onvoldoende wijze kan percipiëren.

Voor het ernstig visueel gehandicapte kind bijvoorbeeld is de taalperceptie in zekere mate gestoord: dit kind kan immers de mondbewegingen van de verzorger niet precies volgen. Op dit hulpmiddel bij de taalverwerving werd o.m. uitvoerig de nadruk gelegd door T. Postma (1914) en H. Idelberger (1903). Bovendien kan dit kind in veel gevallen minder direct de relatie leggen tussen wat er gezegd wordt en wat er gebeurt in de omgeving. Blinde kinderen leren dan ook later spreken, nochtans zal de taalvertraging die met deze handicap gepaard gaat in de meeste gevallen van voorbijgaande en niet zo ernstige aard zijn.

Gaat het om een ernstig gehoorgestoord kind, dan kan het taalaanbod van de omgeving zeker in onvoldoende mate gehoord en begrepen worden. Door het minder waarnemen van de geluiden van de volwassentaal gaat het kind zelf ze ook minder imiteren. Bovendien kan door de gehoorstoornis het zogenaamde auditieve feed-back mechanisme niet

of onvoldoende functioneren. Hiermee bedoelt men de opeenvolging van geluid produceren en dit geluid zelf weer horen, waardoor men zichzelf kan corrigeren. Deze auditieve feed-back speelt naast de visuele en proprioceptieve feed-back, d.i. het zichzelf voelen en waarnemen, een belangrijke rol in de foneemverwerving. Kortom het gehoorgestoorde kind kan de spraakklanken uit de omgeving en ook de eigen speelgeluidjes, later de eigen spraakklanken, niet voldoende waarnemen en zal zodoende de eigen klankproduktie niet doelmatig aan de taal van de omgeving kunnen aanpassen. Men ziet dus dat een onvoldoende ontwikkeling van de comprehensie ook direct en noodgedwongen effect heeft op de eigen taalproduktie van het kind. Gaat het om een ernstige vorm van gehoorstoornis, dan zal het kind zonder speciale hulp niet tot spreken komen. Gaat het om een mildere vorm, dan zal de comprehensieve taalontwikkeling in elk geval trager en moeizamer verlopen, en bijgevolg ook de produktieve ontwikkeling.

Wat betreft het *produktieve aspect* van de taalontwikkeling in dit eerste levensjaar, zou men oppervlakkig gezien kunnen zeggen dat dit er nog niet is, alhoewel bij nauwkeurig toezien en toehoren blijkt dat het kind zich gedurende dit eerste levensjaar al aan zijn moedertaalsysteem aanpast. Ook in deze prelinguale periode wordt al een enorme weg afgelegd. De voorwaarden voor het goed tot ontwikkeling komen van het actieve aspect van de taalverwerving zijn een intact functionerend spraakapparaat en een goede ontwikkeling van het comprehensief aspect.

Bij de geboorte bezit het normale kind de organen die vereist zijn om tot spreken te komen: het kan ademen, drinken en slikken, functies die voor hem van levensbelang zijn, en bovendien kan het deze bewegingen doelmatig coördineren. Meestal zegt men dat ademen, drinken en slikken primaire functies zijn van deze organen, en dat ze na enige tijd slechts secundair worden gebruikt voor het spreken, alhoewel deze stelling ook door sommige biologen wordt aangevochten (bijvoorbeeld E. Lenneberg 1967; V. Negus, 1949). Op deze discussie gaan wij verder niet in. In elk geval is het goed functioneren van dit ‘spraakapparaat’ een vereiste om goed actief te leren spreken. Afwijkingen van de tong, lippen, tandboog, van het hard en week verhemelte, van het strottehoofd of de stembanden kunnen de actieve spraakverwerving bemoeilijken. Het is bijvoorbeeld zo dat kinderen met ernstige lipspleten nogal eens spraakmoeilijkheden hebben.

Wanneer het kind zich op het comprehensieve vlak niet normaal

ontwikkelt, hetzij door onvoldoende taalaanbod, hetzij door onvoldoende perceptie, dan zal dit steeds zijn weerslag hebben op het actieve vlak, zoals wij hierboven illustreerden aan de hand van het gehoorgestoorde kind. Het is immers niet alleen zo dat in de taalontwikkeling de comprehensie steeds op de produktie vooruitloopt, ze is er ook de noodzakelijke voorwaarde toe. Zo kan men in uitzonderlijke gevallen wel eens te doen krijgen met een kind dat een perfecte passieve taalontwikkeling heeft doorgemaakt en toch zelf niet praat (E. Lenneberg, 1962, 1967). Het omgekeerde zal men niet ontmoeten: kinderen die geen comprehensieve ontwikkeling hebben doorgemaakt praten zelf ook niet. Logopedisten en dovenleraars weten zeer goed dat een kind lange tijd moet luisteren en toehoren alvorens het zelf tot spreken komt. Zo zal bijvoorbeeld een ernstig gehoorgestoord kind, dat voor het eerst een gehoorprothese draagt, een tijdlang met deze prothese alleen maar luisteren en beter begrijpen, voor er enig effect valt op te merken in zijn eigen actieve taalproduktie.

Veel moeilijker te benaderen en complexer is het probleem van de taalontwikkeling bij kinderen die ernstige affectieve moeilijkheden of karakterstoornissen manifesteren in deze periode, wij denken bijvoorbeeld aan kinderen met autistiform gedrag. Het is een feit dat zeer vele, zij het niet alle kinderen uit deze groep, ernstige taalverwervingsstoornissen hebben. Hiervoor worden twee mogelijke verklaringen gegeven.

Soms stelt men voorop dat deze kinderen niet tot actief praten komen omdat hun comprehensie eveneens niet ontwikkeld is. Het niet tot ontwikkeling komen van het comprehensief aspect zou dan te wijten zijn aan het niet opnemen van het taalaanbod uit de omgeving, hetzij door een globaal perceptief defect, hetzij door onvoldoende interesse van het kind voor de hem omgevende wereld en gebeurtenissen, waardoor het taalaanbod als het ware ‘aan hem voorbijglijdt’.

Anderen menen dat er wel een zekere mate van comprehensieve ontwikkeling bij deze kinderen zou zijn, waardoor ze soms wel gesproken taal zouden begrijpen, maar dat ze niet tot actief taalgebruik komen omdat ze niet actief aan de verbale interactie wensen deel te nemen. Het is in elk geval zo dat men vooralsnog niet beschikt over technieken die subtiel genoeg zijn om uit te maken of de stoornis zich uitsluitend voordoet op het produktieve, dan wel op het comprehensieve én produktieve vlak, noch over technieken die duidelijk uitsluitsel kunnen geven over een echte perceptieve stoornis. Het enige dat hier vaststaat is dat deze kinderen, ook op andere gebieden dan de taalontwikkeling, niet

communicatiegezind zijn, geen duidelijke pret beleven aan interactie- en socialisatiespelletjes in het algemeen, en geen genoegen scheppen in contact met de omgeving, wat alleszins een voorwaarde is om tot taalverwerving te komen. Alles wijst er immers op dat taal juist verworven wordt in dit globale interactiepatroon, en het meest intensief op die ogenblikken waarin de volwassene zich specifiek tot het kind richt, en het kind daarop reageert of omgekeerd.

Samenvattend kunnen we zeggen dat de voorwaarden voor een goede aanzet tot taalontwikkeling zijn: een voldoende taalaanbod, een goede perceptieve ontwikkeling, een goed functionerend spraakapparaat, een goede relatie tussen kind en omgeving.

In de volgende paragrafen zullen we de taalverwerving in het eerste levensjaar meer gedetailleerd in fasen beschrijven. Wij baseren ons hiervoor hoofdzakelijk op het werk van W. Preyer (1882), C. & W. Stern (1907), J. van Ginneken (1917), K. Bühler (1929), A. Grégoire (1937), W. Leopold (1939), R. Jakobson (1941), M. Cohen (1952), O. Rieder (1963), H. Winitz (1969), E. & G. Kaplan (1971), B. Tervoort e.a. (1972a), aangevuld met eigen observatie- en ervaringsgegevens.

2.2 Schreien (geboorte-zes weken)

Al dadelijk na de geboorte zal de baby zijn langverwachte 'geboortekreet' uiten: aan deze geboortekreet worden zeer verschillende interpretaties gegeven. Fysiologische verklaringen wijzen op de noodzaak de longen met lucht te vullen; psychoanalytische verklaringen interpreteren deze kreet als een duidelijk onbehagen of angstkreet; een filosoof als Kant ziet er zelfs een eerste onthulling in van de vrijheid als specifiek menselijk wezenskenmerk:

> 'het kind, anders dan het dier, huilt bij de geboorte. Dit gebeurt niet tengevolge van lichamelijke smart, maar door een gevoel van dwang, omdat het kind de ledematen niet kan bewegen. Dit huilen is uiting van de donkere idee van vrijheid, zelfs een "Anspruch auf Freiheit!".'

Feit is dat dit schreien de enige vocale activiteit is van het kind van af de geboorte tot ongeveer zes weken. Een aanvaardbare verklaring is de volgende: het kind, dat bij het wakker zijn veel ongecontroleerde bewegingen maakt met zijn lichaam, alle spieren spant en heftig trappelt, zal ook de spieren van de glottis, of stemspleet, ongecontroleerd sluiten en dan weer krachtig openpersen: hierdoor wordt het schreien geprodu-

ceerd (O. Rieder, 1963). Men neemt daarbij aan dat dit eerste schreien een fysiologische oefening zou zijn, en aanvankelijk niet bedoeld is als een uiting van onbehagen, alhoewel de persoonlijke ervaring van de ouders hiervan zeer zeker afwijkt. Een feit is dat deze ouderlijke interpretatie, als zou het kind zich onbehaaglijk voelen, door de omgeving meestal een sussende of verzorgende reactie tot gevolg zal hebben, waardoor dit schreien zich zeer zeker zal ontwikkelen tot een eerste primitief communicatiesignaal tussen de baby en zijn omgeving. In elk geval zal het schreien langzaam verminderen om rond en nabij de zes weken alleen nog maar te verschijnen als signaal van werkelijk onbehagen.

2.3 Vocaliseren (zes weken - vier maand)

Na zes weken komt het nu meer en meer voor dat de baby na de voeding aanvankelijk korte, en dan langere periodes wakker ligt in de wieg. Wanneer hij zich voldaan voelt, laat hij het schreien achterwege en maakt af en toe korte en langere rustige geluidjes, die voor de omgeving meestal klinken als ‘eu-eu-eu’. Deze eerste geluiden worden vocaliseren genoemd, omdat daarbij het mondkanaal nog vrij open en ontspannen is, en er dus weinig modulatie van de resonantieruimten voorkomt. Daardoor zijn de eerste klanken ‘vocalen’ en meestal ongespannen vocalen. Men kan ze situeren tussen de ‘doffe e’, de ‘eu’, de ‘u’, en eventueel de ‘a’; J. van Ginneken (1917) beschrijft ze als: ‘ah, ‘o’ en ‘uh’. Daarom spreekt men dikwijls van een primitief klanksysteem. De omgeving zal daarbij opmerken dat het kind deze geluidjes soms doelbewust schijnt te imiteren: wanneer de verzorger a-a-a-a tegen hem zegt, antwoordt de baby hier zeer dikwijls op met een a-achtig geluid, zodat men de indruk kan krijgen een primitieve conversatie met het kind te voeren. Het kind zal hier wellicht merkbaar plezier in scheppen, reden waarom J. van Ginneken (1917) dan ook spreekt van ‘lachen’ in deze periode.

Daarbij moet men opmerken dat dit vocaliseren gelijktijdig met de eerste sociale glimlach van het kind verschijnt. Daar gebleken is dat deze sociale glimlach het vlugst ontlokt wordt door het gezicht van de volwassene dat duidelijk mimische bewegingen maakt (zie o.m. R. Spitz, 1946), is het niet onwaarschijnlijk dat het eerste vocaliseren naast de auditieve stimulus ook in grote mate op gang komt door de visuele stimulus van het gezicht van de pratende volwassene. Dit zou dan tevens

verklaren waarom gehoorgestoorde kinderen deze vocalisatieperiode beginnen zonder noemenswaardige vertraging alhoewel hun auditieve feed-back gestoord is. Blinde kinderen, die de visuele feed-back missen, beginnen later te vocaliseren. Zowel de sociale glimlach als de eerste communicatiegeluidjes, zullen een grote rol spelen in het socialisatieproces van het individu. Deze twee feiten samen markeren dan ook een belangrijke stap in zijn ontwikkeling. Het uitblijven hiervan zal het kind hinderen in zijn verdere sociale aanpassing.

2.4 Brabbelen (vier maand - acht maand)

Bij het vocaliseren brengt de baby in ontspannen toestand geluidjes voort waarbij hij de mondholte openhoudt en de lucht vrij uitstroomt, zodat meer vocaalachtige geluiden ontstaan. Nu gaat de baby, waarschijnlijk eerst toevallig, later meer doelbewust, sommige van de articulatoren, zoals de tong, de lippen, in beweging brengen, zodat de mondholte gemodifieerd wordt. Naast de ongespannen neutrale klinkers, wordt nu ook het hele klinkerprogramma geproduceerd. Daarnaast heeft een doorgedreven vernauwing van het mondkanaal ook soms een gedeeltelijke afsluiting tot gevolg, zodat er ook consonantachtige geluiden verschijnen, kortom, er komt meer en meer variatie in de geproduceerde geluiden. Het kind dat dit toevallig enkele malen gedaan heeft, gaat deze klankproduktie nu al spelend exploreren: parallel met het ontdekken van het lichaam in deze periode (het spelen met verschillende lichaamsdelen), gaat het kind nu spelen met mondstanden. Het produceert daarbij geluiden die zeer origineel en zeer gevarieerd zijn: zowel explosieven (p, t, k), fricatieven (f, s, z) als nasalen (n, m) worden voortgebracht. Dit is dus een spelend exploreren van veel mogelijk heden, waarbij het kind wel een belangrijke auditieve feed-back krijgt: het zal eerst en vooral zijn eigen klankprodukties horen en bewuste pogingen doen om ze te herhalen, daarbij krijgt het in brabbeldialoog met zijn verzorger een extra feed-back wanneer deze zijn klankprodukties herhaalt of nabootst. Strikt genomen is dit nog geen echt utilitair taalgebruik: het is meer exploratief van aard, maar door zijn affectieve betekenis luidt het wel het echte communicatieve taalgebruik in. Evenals het vocaliseren kan dit echter bij gelegenheid uitgroeien tot een echt gezelschapsspelletje, waarbij de baby dit spel samen met een tegenspeler uitvoert. Voor het echt utilitair taalgebruik wordt gedurende deze periode nog dikwijls naar schreien teruggegrepen, bijvoorbeeld bij honger of plotselinge woede omdat er iets wordt afgenomen.

Veel onderzoek werd gedaan naar de wetmatigheden van het brabbelen. Soms werd beweerd dat kinderen eerst de bilabialen of met beide lippen gevormde m, p, b, zouden oefenen, wat dan zou volgen uit lustgevoelens die de baby ondervindt bij het zuigen. Bij nader toezien bleek echter dat sommige baby's even zoveel gutturale, of achterin de mond gearticuleerde, medeklinkers zoals g, k, enz. oefenen. H. Winitz en C. Irwin, (1958a, 1958b, 1969), die op dit gebied het meest volledig onderzoek uitvoerden, concludeerden dat van enige fonetische wetmatigheid in deze brabbelperiode nauwelijks sprake kan zijn: het enige dat met zekerheid vaststaat is dat de brabbelgroepjes langzamerhand langer en gecompliceerder worden. Het kind dat met enkele klanken begint te brabbelen gaat dus, naargelang er meer geoefend wordt, zijn arsenaal uitbreiden. Welke fonemen hij hiervoor kiest is geenszins wetmatig bepaald.

J. van Ginneken (1917) merkte op dat de eerste brabbelgroepjes erg eentonig zijn, eenzelfde klank kan tien tot twintig keer herhaald worden. Later komt er, eerst geleidelijk en dan sneller, meer afwisseling in. Van Ginneken geeft de volgende voorbeelden van brabbelgroepjes:

re, ere, enz.
ur, re, ere, erre, re, ra, ara, acha, ge, gege, gerrr,
nga, ngra, angra, kre, kra, krie, kré, ewe, awa, we,
wa, wawa, ene, mena, ja, jamja, nené, na, nja, jé, eldé,
diethe, nia en nog veel meer.

Verder is typisch voor dit brabbelen dat het oorspronkelijk polyvalent en ‘polyglot’ of meertalig is.

Wie een baby nauwkeurig beluistert merkt op dat deze per toeval, naast de ons als bekend voorkomende klanken, even zo goed ongekende en zeer complexe klanken kan produceren. W. Preyer (1882) noemde dit gebrabbel van zijn zoon dan ook ‘monologen in een vreemde taal’. Om dit polyglotte karakter van het brabbelen te illustreren geven wij een paar voorbeelden:

1. Omschrijving van een brabbelfragment van de baby Nancy van zeven maand:
   Hssch, hssch
   bbslep baa
   ee ee dejt
   sibilate
   te tei hhhh
   taateechch bapeteepoepa
   prrprr brr
   ellege dis

2. L. Belinfante-Ahn (1914) beschrijft het brabbelen van haar eigen kind dat ze observeerde onder meer als volgt: *r* aan het einde eener lettergreep: (4e week):

   ùrre - ùrre (soms *hùrrre*, de *h* meer als expiratie dan als medeklinker).
   g in Duitsche uitspraak voor *ö* enz. (8ste week):
   ù - gù.
   ng met voornoemde Duitsche uitspraak der *g* (8ste week):
   ù - ngù.
   ng in Hollandsche uitspraak, *gr* in Duitsche uitspraak
   (8ste week):
   gèng, ging, grèng, gring.
   ie (15e à 16e week):
   gri-gri (wat het kind den naam van krekeltje bezorgde).
   uu (21ste week):
   kule - kule - ku - ku (den 146sten dag wel een kwartier
   aan één stuk);
   kwùk - kwùk - kwùk.
   oe (21ste week):
   quick - quicq in Engelsche uitspraak, met sterken *oe*-klank.
   o (21ste week):
   poppoppop; koppie - koppie - koppie; koppie - koppie - krrrr; quick - rrr -kwuk - rrr; koppie - koppie - koppie - kraauw (geen enkele dezer klanken is hem voorgezegd).

3. Het kind Gerrit kon op de leeftijd van vijf maand minutenlang als spel ‘rrrrrr’ produceren. Hetzelfde kind bleek op driejarige leeftijd moeilijkheden te hebben met de uitspraak van de r, die hij dan systematisch door I verving.

4. Ook J. van Gineken (1917) merkt op: ‘Maar behalve deze klanken en silben, die ook in onze taal voorkomen, biedt het kinderlijk concert nog allerlei andere, die wij niet kunnen opschrijven, omdat ons schrift er geen letters voor heeft, maar die wij met fluisteren en blazen, brommen en kakelen, gieren en snorren, ploeteren en mummelen, knorren en pitsen, tjuiken en tsilpen, spuwen en sissen kunnen vergelijken.’

5. A. Grégoire (1937) merkt op dat het kind in deze periode soms ‘des voyelles inspiratoires’, of klinkers op inhalatie produceert: ‘op de leeftijd van vier maand beheerste Edmond dus moeiteloos een totaal vreemde en moeilijke uitspraak op een correcte wijze, een vaardigheid die hem verder voor zijn moedertaal van geen enkel nut zal zijn.’

6. Linguïsten uit het begin van deze eeuw waren gefascineerd door het feit dat het kind in deze periode klanken uitstoot, die zij herkenden als klanken uit andere taalgroepen. Zo merkt bv. M. Meringer(1908) op: ‘Die Kinder zeigten aber im Lallen einen viel grösseren Schatz an Lauten, als das heutige Verkehrsdeutsch hat, eine Fülle von Zischlauten, wie die Slavische Sprachen haben, mullierte Laute und nasalierte, wie sie den romanische Sprachen eigen sind.’ En M.

> Pavlovitch (1920) zegt over deze periode: ‘Cependant je crois être autorisé à dire qu'on y trouve non seulement des élèments propres aux diverses langues indo-européennes, mais encore d'autres, ceux qu'on trouve dans les langages des peuples primitifs et surtout les groupes très difficiles.’

Dit typisch polyvalente karakter van het eerste brabbelen, dat samenhangt met het spelend exploratief karakter ervan, zal dan ook verdwijnen in de volgende fase waarin de overgang naar meer uitgesproken sociaal brabbelen wordt gemaakt.

Hierbij moet nog opgemerkt worden dat ook ernstig gehoorgestoorde baby's een brabbelperiode doormaken (zie o.m. E. Lenneberg, 1964). Uit recent onderzoek is gebleken dat de akoestische kenmerken van dit gebrabbel verschillend zijn bij horende en gehoorgestoorde baby's. Bij deze laatsten zou er een lagere grondtoon zijn, het brabbelen is weliswaar niet minder frequent, maar vertoont wel minder variatie in het zogenaamde *spectrogram*, dit is een nauwkeurige grafische weergave van de verschillende frequenties en intensiteiten waaruit een complex geluid bestaat. Wanneer deze spontane brabbelperiode bij ernstig gehoorgestoorde kinderen niet met therapeutische middelen in stand gehouden wordt, zal ze echter uitdoven rond de tiende levensmaand, en de overschakeling naar de volgende fase zal niet plaatsvinden. Uit de manier waarop dove baby's deze brabbelperiode doormaken blijkt dan ook dat het belang van de auditieve feed-back in deze fase gestadig toeneemt, maar nog niet allesoverheersend is.

2.5 Sociaal of aangepast brabbelen (acht maand - twaalf maand).

2.5.1. Inleiding

Sommige auteurs en ouders hebben opgemerkt dat hun baby bij de overgang van de ene fase naar de volgende een duidelijke periode van ‘stilte’ vertoont. Wanneer deze relatief stille periode voorbij is merkt men dan dat er bij de baby een volgend ontwikkelingsstadium wordt ingeluid. Als verklaring hiervoor wordt wel eens gesuggereerd (o.m. J. Oostveen, 1937), dat de baby deze relatief stille periodes zou benutten om andere aspecten van zijn ontwikkeling meer intensief aan bod te laten komen: zo zou de stille periode na het eerste brabbelen (± acht à negen maand) samenvallen met de periode waarin de baby zeer actief bezig is met het leren kruipen. Zo merkte bv. W. Leopold (1939) op dat zijn dochter Hildegard de eerste helft van de negende maand opvallend stil was maar ook opvallend ‘fysisch actief; in de tweede helft van die maand was er opeens weer een vooruitgang in het brabbelen waar te nemen. L. Belinfante-Ahn (1914) beschrijft haar observatie van het kind in deze periode als volgt:

> Ik heb namelijk opgemerkt, dat - met uitzondering van enkele op zichzelf staande dagen of korte dagreeksen waarin de kinderen onder verbijsterende levendigheid op alle gebied tegelijk vorderingen maakten en tevens bovenmatig in gewicht toenamen - de vorderingen op verschillend gebied zich enigermate *afwisselden*. Na de climax der lal-periode begon de ontwikkeling van de rithmische beweging en van het kruipen. Het kruipende kind begon

> enkele woorden te zeggen om deze weer schijnbaar te vergeten zodra de eerste pogingen tot lopen optraden. Had het kind langs de meubels leren lopen, dan kwam er weer vordering in de taalontwikkeling.'

Een andere mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat de baby, alhoewel hij minder actief oefent, in deze stille periode zijn passief taalgebruik meer intensief ontwikkelt.

Zijn er baby's die deze stille periode doormaken, er zijn er even zoveel waarbij men moeilijk een grens kan trekken tussen brabbelen en sociaal brabbelen, en waarbij dus meer sprake is van een geleidelijke overgang. Zo merkten noch W. Preyer (1882), noch C. en W. Stern (1907) dergelijke stille periodes bij hun kinderen op. Bij beide soorten baby's kan men toch globaal een onderscheid maken tussen het eerste brabbelen, zoals het zich bijvoorbeeld rond zeven maand voordoet, en het geëvolueerde brabbelen, zoals het bijvoorbeeld rond elf maand beluisterd kan worden.

Deze verschillen zijn van allerlei aard: het brabbelen krijgt een meer uitgesproken *sociaal karakter;* het wordt duidelijk *imitatief;* het benadert meer en meer het specifieke patroon van de moedertaal door een beginnende *zinsmelodie;* ook door de *fonologische ontwikkeling* is er een duidelijke evolutie naar het model van de moedertaal; tenslotte wordt ook door de *syllabenvorming* de evolutie van polyglot naar monoglot duidelijk.

2.5.2 Sociaal aspect van het brabbelen

De klankproduktie van het kind is nog niet betekenisgeladen in de gebruikelijke zin van het woord: het kind gebruikt namelijk nog geen conventionele klankgroepen. Toch krijgt de klankproduktie in deze periode een meer uitgesproken *sociale functie*. Het vocaliseren en brabbelen verschenen in de vroegere periode wel af en toe in de vorm van een communicatiespelletje tussen kind en verzorger. Dit spel was echter hoofdzakelijk exploratief en nog niet uitdrukkelijk van sociale aard. Daarom worden de drie voorgaande fasen (schreien, vocaliseren, brabbelen) ook wel eens samengevat als *egocentrisch brabbelen*. Nu is het kind echter in een ontwikkelingsperiode gekomen die algemeen gekenmerkt wordt door een aanpassing aan de sociale omgeving. Zo begint het kind nu duidelijk onderscheid te maken tussen vertrouwde personen en vreemden. De aanvankelijke 'sociale glimlach', wordt nu gereserveerd voor vertrouwde personen (zie o.m. J. Reynell, 1969). Op motorisch vlak wordt door het beginnende staan, kruipen en eventueel lopen de

exploratie van de omgeving grondiger. Op visueel-perceptief vlak evolueert de oog-hand coördinatie naar meer gedifferentieerde grijpbewegingen, waardoor het kind intenser betrokken kan worden bij de gebeurtenissen uit zijn omgeving. Het gaat actiever deelnemen aan voedings- en verzorgingsprocessen: het begint bijvoorbeeld zelf te helpen bij eten of aankleden. Hierin liggen niet alleen mogelijkheden tot meer zelfstandig gedrag besloten, maar ook wordt hierdoor de interactie met de verzorgende persoon geïntensifieerd. Ook op het vlak van de auditieve perceptie is er vooruitgang. B. Tervoort e.a. (1972a) beschrijven dit als volgt:

> 'Uit recente onderzoekingen blijkt dat het luisteren van een baby naar taal langzamerhand meer selectief wordt. Met zes maanden kan de baby waarschijnlijk al spraak klanken van elkaar onderscheiden, maar reageert nog niet anders op de stem van de moeder dan op de stem van vreemden of op vervormingen van de stem van de moeder; met negen maanden doet hij dit wel. Tussen de elfde en vijftiende maand geeft een baby de voorkeur aan muziek boven ruis, en aan de stem van de moeder boven muziek. In het algemeen kunnen we stellen dat een baby van ongeveer één jaar selectief naar spraak luistert.'

Ook deze evolutie in de auditieve perceptie resulteert in uitgebreider contact met de omgeving. Tegelijk ontdekt het kind de geluidsomgeving in toenemende mate als instrument tot contact. Dit zou in de eerste plaats resulteren in een gestadig toenemende ontwikkeling van de comprehensie of het passief taalbezit, waarvan de resultaten duidelijk beginnen te worden in deze periode: elke observator vermeldt dat op deze leeftijd het kind bij het horen van frequente of stereotiepe zinnetjes adequate reacties gaat vertonen.

> Zo zal bijvoorbeeld het ene kind bij het uiten van zinnetjes als 'we gaan dag' naar zijn jas grijpen, een ander kind zal bij 'het eten is klaar' naar de tafel rennen, bij 'waar is de tik-tak?' naar de klok wijzen, bij 'daar is papa' naar deur lopen, enz.

Bovendien zal door deze ontdekking van het geluid als contactinstrument, gekombineerd met een toenemend verlangen om in communicatie te treden met de omgeving, het kind ertoe gebracht worden zijn eigen klankprodukties, zijn brabbelen, meer en meer te richten tot deze omgeving. Daardoor worden zijn klankprodukties ook meer en meer aan deze 'omgevingstaal' aangepast. Zo vertelt onder meer W. Leopold (1939) over zijn dochter Hildegard:

> 'Ze vertoonde een sterke begeerte om aandacht te trekken. De intentie tot communicatie was onbetwijfelbaar, alhoewel de inhoud varieerde. Ze ontwikkelde een middel om dit doel te bereiken door een korte scherpe schreeuw uit te brengen, vooral wanneer ik op een zekere afstand van haar verwijderd was.'

2.5.3 Imitatief aspect van het brabbelen

Het kind verlangt dus meer en meer het eigen brabbelen aan te passen aan de omgeving en gaat daartoe inspanningen leveren die tot echte *imitatie* voeren. De opmerkelijk toenemende imitatie in deze periode vloeit dus eigenlijk voort uit de gestadig toenemende socialisatie. Het kind streeft ernaar de eigen vocalisaties aan te passen aan de waargenomen geluiden. Dit in tegenstelling tot de baby van bijvoorbeeld zes maand, die fantasievol brabbelt als louter spel. Het imitatieproces is er dan ook één dat duidelijk op gang komt rond de negende levensmaand en een hoogtepunt bereikt op het einde van het eerste levensjaar. Door de ontwikkeling van de auditieve perceptie kunnen deze imitaties bovendien nauwkeuriger worden. Dat de verfijnde auditieve feed-back in deze fase belangrijker wordt, blijkt uit het feit dat ernstig gehoorgestoorde kinderen deze fase van sociaal brabbelen zonder gespecialiseerde hulp niet spontaan zullen doormaken. Het brabbelen van deze kinderen wordt dan ook vanaf deze fase als opvallend ‘anders’ ervaren door de omgeving.

2.5.4 Melodisch aspect van het brabbelen

Door de toenemende wil tot imiteren van de waargenomen geluiden en taal gaat het kind ook in toenemende mate een zinsmelodie ontwikkelen (E. Pike 1949). Onder meer A. Grégoire (1937) en W. Preyer (1882) wijzen erop dat de vroege ‘zinsmelodie’ het directe resultaat is van imitatiepogingen. Wat men wel eens het ‘imitatief gemurmel’ noemt, neemt inderdaad in toenemende mate een taalmelodie aan die de intonatie van het volwassen model benadert. De meeste ouders rapporteren dan ook dat het kind reeds ‘in hele zinnen spreekt’ lang voordat het ook maar één verstaanbaar woord heeft geuit. Zij hebben bovendien de indruk reeds hele conversaties met het kind te kunnen voeren in deze periode, omdat zij verschil waarnemen tussen brabbelzinnen die de intonatie hebben van een vraagzin, van een antwoord op een vraag, van een bevel, of van een gewone bevestigende zin. Ook O. Jespersen (1922) vermeldt anekdotisch het vroege begrip voor verschillende intonatiepatronen.

Hetzelfde verschijnsel wordt in diverse observaties gerapporteerd. Zo vermeldt J. van Ginneken (1917) dat het kind het intonatiepatroon van de zin overneemt alvorens het voor de omgeving begrijpbare woorden uit, en dit ongeveer vanaf de achtste maand. Ook P. Schafer (1936) vermeldt dat een kind van negen maand eerder reageert op de intonatie

van een bepaalde zin, dan op de woordbetekenis. Wanneer men tot dit kind zei: ‘wo ist die tick-tock?’ reageerde het door naar de klok te kijken, wanneer men met dezelfde intonatie zei: ‘wo ist die lala?’ keek het kind eveneens naar de klok. Hetzelfde kind begon in de handen te klappen wanneer de zin ‘mache bitte bitte’ was uitgesproken met de overdreven intonatie van het kinderrijmpje. Datzelfde kind reageerde niet wanneer de zin ‘mache bitte bitte’ werd uitgesproken met een normale intonatie. Met tien maand begon het kind echter in de handen te klappen wanneer deze zin met de normale intonatie werd uitgesproken en keek het niet meer naar de klok wanneer men vroeg ‘wo ist die lala?’

Verder hebben onder meer ook M. Lewis (1936), W. Leopold (1953), M. Bullowa, e.a. (1964) reeds vastgesteld dat de intonatie vrij goed ontwikkeld is alvorens het eerste woord gesproken wordt, in die zin dat het kind reeds kan onderscheiden tussen een vraag, een bevel, een gewone aanwijzing, en ook dat het eerder reageert op de intonatie van bepaalde zinnen dan op de betekenis van de afzonderlijke woorden.

Dat het kind daarbij soms expliciet moeite doet niet alleen de zinsmelodie, maar zelfs de stemkwaliteit van de volwassenen na te doen, werd ook reeds vroeger opgemerkt. P. Lieberman (1967) voerde een experiment uit waarbij hij bandopnamen maakte van het gebrabbel van een jongen van tien maand en een meisje van dertien maand in verschillende condities: alleen in de wieg, spelend met de vader en spelend met de moeder. Het bleek dat beide kinderen de gemiddelde fundamentele frequentie van hun gebrabbel aanpasten naar gelang ze met vader of moeder spraken. Ook in de volgende fase, de éénwoordfase, blijft de intonatie een zeer specifieke functie vervullen (zie o.m. P. Menyuk 1969, T. van der Geest 1971).

Naast intonatie, leert het kind in zijn taalontwikkeling ook bepaalde *spraakregisters* gebruiken, zoals *fluisteren*, *zacht* praten, *luid* praten, opmerkelijk *articuleren*, of opmerkelijk *tussen de tanden praten*. Dat het kind ook hiermee reeds vroeg een aanvang neemt, met name in deze periode, wordt onder meer betoogd door T. Weeks (1971).

Recent is men ten zeerste overtuigd van het belang van deze vroege ontwikkeling van de zinsintonatie. Het is immers zo dat het pathologisch ontbreken van een natuurlijke intonatie klinisch gezien één van de voornaamste middelen is om een afwijkende taalontwikkeling te kunnen vaststellen rond de leeftijd van één jaar. Zo zullen ernstig gehoorgestoorde baby's wel brabbelen maar met een zeer ééntonige, strakke zinsintonatie, vaak ook met een lage stem. De geluidsintonatie van autistiforme

kinderen wordt daarentegen meestal beschreven als: eenvormig, eveneens zonder intonatie, maar met ‘high pitch of voice’, een zeer hoge stem, soms afgewisseld met heesheid, of een ‘rauwe stem’ (zie o.m. W. Provonost, e.a. 1966; W. Goldfarb e.a. 1956).

2.5.5 Fonologisch aspect van het brabbelen

Door het overnemen van de intonatie van het aangeboden moedertaalmodel verliest het brabbelen onder meer zijn polyvalent en polyglot karakter (zie pag. 83) en wordt meer moedertaalspecifiek of monoglot. Ook de fonologische evolutie is er in deze fase een van polyglot naar monoglot, of van aanpassing aan de moedertaal, reden waarom deze fase dan ook soms de benaming ‘aangepast brabbelen’ krijgt. Het brabbelen wordt dus taalspecifiek: enerzijds laat het kind de geluiden die niet bij het foneemsysteem van de moedertaal horen, ‘de niet-talige klanken’, meer en meer achterwege, anderzijds gaat het de fonemen die wel tot zijn moedertaal behoren meer correct produceren. Het kind dat in de polyglotte periode een toevallige verzameling klanken produceert, ‘her-leert’ nu als het ware de klankuitingen uit de spontane brabbelperiode op een systematische manier. Dit proces wordt mede mogelijk gemaakt door de toegenomen imitatiedrang en de verfijnde auditieve discriminatie. Wanneer deze fonologische aanpassing voltrokken is, zal uit de oorspronkelijke polyglotte brabbelproduktie een typisch taalgebonden foneemproduktie gegroeid zijn. Het kind wordt dus duidelijk ééntalig. Bepaalde fonemen, zoals bijvoorbeeld de s, de g, de r of foneemverbindingen, zoals de sch, de r- en s-verbindingen, die het tevoren met veel gemak kon uiten, zal het kind nu stilaan achterwege laten in zijn spontaan gebrabbel. Later kunnen ze voor hetzelfde kind zelfs zeer moeilijke of onmogelijke klankprodukties worden, die het slechts moeizaam ‘leert’ of beter gezegd ‘her-leert’, (zie o.m. S. Ervin, 1966; M. Cohen, 1952; H. Tischler, 1957; K. Bühler 1929). Dit verschijnsel illustreert het verschil tussen het spreken als spel, wat in de vorige fase het geval was, en het doelbewust spreken dat nu aanvangt. O. Jespersen (1922) beschrijft het als volgt:

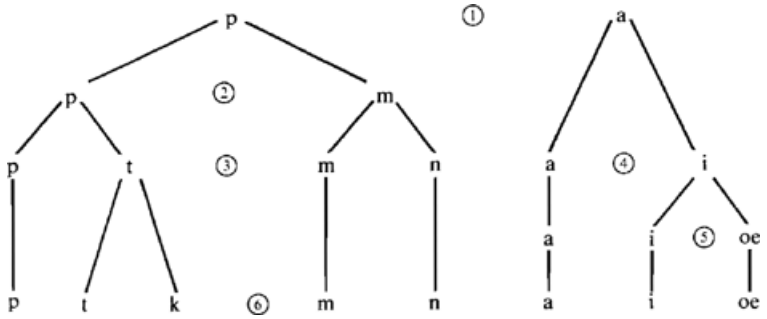
> ‘It is strange that among an infant's sounds one can often detect sounds - for instance k, g, h and uvular r - which the child will find difficult in producing afterwards when they occur in real words...
> The explanation lies probably in the difference between doing a thing in play or without a plan - when it is immaterial which movement (sound) is made - and doing the same thing in fixed intention when this sound, and this sound only, is required...’

R. Jakobson (1941) stelt in ‘Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgezetse’, dat het leren van dit foneemsysteem geen toevallig proces is, maar het resultaat van een systematische verwerving. Jakobsons inzichten omtrent de foneemverwerving zijn gebaseerd op zijn *distinctive-features* theorie, die stelt dat de fonemen uit een bepaalde taal geen toevallige ordeloze verzameling klanken vormen, maar beschreven kunnen worden door een aantal *distinctieve foneemkenmerken*, of *foneemcontrasten*, die binair of oppositioneel van aard zijn.

> Zo contrasteren in het Nederlands de fonemen b en p door het foneemkenmerk: *stemhebbendheid* versus *stemloosheid*, dat bepaald wordt door het al dan niet trillen van de stembanden. Hetzelfde contrast onderscheidt in het Nederlands ook de foneemparen d en t, v en f, z en s, g en ch. Een ander voorbeeld is het oppositioneel kenmerk: *spirant* versus *occlusief*, in het Nederlands ook wel genoemd *glijder* versus *ploffer*, dit kenmerk wordt gebaseerd op het feit dat de luchtstroom hetzij continu naar buiten stroomt, hetzij op een bepaalde articulatieplaats gedeeltelijk wordt *afgesloten*. Dit kenmerk onderscheidt in het Nederlands de fonemen f en p, s en t, ch en k, v en b, z en d.

De foneemvoorraad van elke taal kan beschreven worden met deze distinctieve foneemkenmerken die ongeveer vijftien in getal zijn. Deze kenmerken zouden dus *taaluniverseel* zijn. Taaluniverseel is volgens R. Jakobson ook het foneemverwervingsproces bij kinderen, aangezien het kind niet zozeer de afzonderlijke fonemen leert beheersen, maar wel deze distinctieve foneemkenmerken. De verwerving van deze distinctieve foneemkenmerken gebeurt in een opeenvolging die eveneens universeel is. Dit systematisch ‘herleren’ van fonemen die het kind in de vroegere fasen wellicht reeds toevallig gebruikte, zet nu in met het verwerven van de fonemen p en a, wat gereduplicerd het resultaat ‘papa’ geeft. Deze twee fonemen zijn zo verschillend mogelijk: p is een occlusieve en stemloze consonant, vooraan gearticuleerd, die gerealiseerd wordt met een minimum aan akoestische energie, a is een vocaal die achterin de mond gearticuleerd wordt met een maximum aan akoestische energie. De verdere verwerving zal er één zijn van het systematisch opvullen van de verschillen tussen deze p en a. Er wordt nu verder gedifferentieerd, terwijl de a de enige vocaal blijft, komt er aan de zijde van de consonanten naast de *niet-nasale* p de *nasale* m, waarbij de lucht door neus- en mondholte naar buiten stroomt. Dit stelt het kind in staat de combinaties ‘mama’ en ‘papa’ te uiten. Vervolgens zal de differentiatie verworven worden tussen de *labialen*, dit zijn consonanten die met de lippen gearticuleerd worden, en de *dentalen* of *alveolaren* die tegen de tanden of tegen de tandkassen gearticuleerd worden, wat de produktie

van de t en n tot gevolg heeft, en het kind tot de combinaties ‘mama, papa, tata, nana’ brengt. Pas daarna vangt de differentiatie van de vocalen aan met het verwerven van het oppositionele kenmerk *open* klinker versus *gesloten* klinker, wat de i doet verschijnen naast de a, en pas daarna met de verwerving van het kenmerk: *voorklinker* versus *achterklinker*, wat de verwerving van de oe naast i en a met zich brengt. Samenvattend, en ingevuld met Nederlandse fonemen zou de ‘her-verwerving’ van het foneemsysteem er aanvankelijk zo uit zien:



Het resterende deel van het ontwikkelingsproces wordt eveneens bepaald door steeds verdere differentiatie.

R. Jakobson betoogt daarbij dat de opeenvolging van deze fonemische ontwikkeling invariabel is en universeel. Invariabel in die zin dat bijvoorbeeld met de differentiatie, die in het schema met 5 gekenmerkt is, niet begonnen kan worden voor de differentiaties van 1 tot en met 4 hebben plaats gehad. Alle kinderen ontwikkelen zich volgens hetzelfde schema, alhoewel tussen de kinderen het tempo ten zeerste kan verschillen. Universeel is dit ontwikkelingsschema omdat het foneemsysteem dat door de eerste drie differentiaties wordt gecreëerd geldt voor alle talen ter wereld. Het kind blijkt dus in het begin van de aanpassingsperiode eerst deze fonemen te beheersen die gemeengoed zijn voor alle talen, terwijl het die fonemen die specifiek zijn voor een bepaalde moedertaal het laatste zal ontwikkelen. Die oppositionele foneemkenmerken die betrekkelijk weinig voorkomen, dus in meerdere mate taal-specifiek zijn, zal het kind het laatst van al verwerven. Zo zullen bijvoorbeeld de nasale vocalen (die bijvoorbeeld in het Frans voorkomen), of de *liquidae*, zoals de r in het Nederlands, laat verworven worden. Dit betekent dus dat het feit dat het kind een bepaald foneem

zeer vroeg verwerft, zoals de p bepaald wordt door de grote frequentie van dit foneem vanuit taaluniverseel oogpunt, en niet door de grote frequentie van dit foneem in de eigen moedertaal. Het is immers niet systematisch zo dat de meest frequente fonemen uit de moedertaal ook door het kind het eerst verworven worden. Dit zou dan inhouden dat het taalaanbod van de omgeving en de directe imitatie ervan door het kind wel een middel zijn tot foneemverwerving, maar dat het specifieke verloop en de chronologie van deze verwerving hierdoor niet volledig verklaard kunnen worden.

Tenslotte zou volgens R. Jakobson ook de afbraak van het foneemsysteem bij afasie dezelfde chronologie in tegengestelde richting vertonen.

Over deze theorie is zeker te weinig gedetailleerd onderzoek gedaan om ze in haar geheel te kunnen onderschrijven of afwijzen. Het materiaal waarop Jakobson zich oorspronkelijk baseerde voor het opstellen van deze theorie was hoofdzakelijk anekdotisch, alhoewel afkomstig uit zeer verschillende talen. Het werd toch vrij goed bevestigd door het crossculturele onderzoek van G. Murdock (1957, 1959) naar de eerste woordjes die 'vader' en 'moeder' aanduiden in 531 verschillende talen. De weinige verificatie-onderzoeken: H. Velten (1943), het materiaal van A. Grégoire (1937), bevestigen deze theorie in grote lijnen, maar zeker niet in alle details.

Indirect wordt de theorie ook wel gesteund door het feit dat de fonologische eigenaardigheden van de babytaal dikwijls in de richting gaan van dit eerste ontwikkelingsschema. Wanneer we de fonologische constructie van de Nederlandstalige babywoordjes (zie pag. 70) nog eens bekijken, zijn ze inderdaad grotendeels samengesteld uit fonemen van dit eerste verwervingsschema.

> Enkele voorbeelden van babytaalwoordjes die, wanneer men ze naast het gewone woord plaatst, veel dichter aansluiten bij dit eerste foneemsysteem: dodo (slapen), papa (vader), mama (moeder), amam (eten), tik-tak (klok), dada (dag), boe-boe (hond). Voor verdere voorbeelden zie pag. 70.

Ook C. Ferguson (1964), die babytaal vergeleek in zes verschillende talen, merkte een algemene tendens op om *gutturale* medeklinkers, dat zijn medeklinkers die achterin de mond gearticuleerd worden, te vervangen door *dentalen* of *labialen*, dat zijn medeklinkers die meer vooraan in de mond worden gearticuleerd tegen de tanden of met de lippen. Ook in het Nederlands hoort men een volwassene tegen een jong

kind wel eens spreken van ‘titin’ in plaats van ‘kikin’ of kindje (L. Beheydt, 1976, geeft als verder voorbeeld ‘tomen’ i.p.v. komen). Volwassenen schijnen dit te doen in het Engels, Spaans, Syrisch, Malathi en Comache. Dat deze gebruiken of conventies in de babytaal van zo uiteenlopende talen identiek zijn, zou mogelijkerwijze verklaard kunnen worden door het feit dat de kinderen in al deze talen op dezelfde wijze brabbelen.

Een verdere verificatie voor de geldigheid van deze theorie kan men zoeken in het foneemgebruik van kinderen die reeds aan eerste woordjes en zinnetjes toe zijn, aangezien deze eerste woordjes nauw aansluiten bij het vroege foneemsysteem. Wanneer het kind deze woordjes ‘niet correct’ uitspreekt, wat meestal het geval is, dan gaan de foneemsubstituties dikwijls de richting uit van een verschuiven van velare consonanten naar dentale, of van dentale naar labiale, zullen stemhebbenden dikwijls vervangen worden door stemlozen, en zullen moeilijke fonemen als de r vermeden worden. De fonologische structuur van deze eerste woordjes zullen wij nader bespreken in het volgende hoofdstuk (zie pag. 98-102).

Een goede ‘status questionis’ over de bevestigde en niet bevestigde elementen uit de foneemverwervingstheorie van R. Jakobson werd gemaakt door S. Ervin (1966) en P. Dale (1972).

Op deze theorie werd niet alleen zo uitvoerig ingegaan omdat ze de enige is die wat betreft de foneemverwerving door het kind de pretentie heeft van universaliteit en wetmatigheid, en dus ook voor het Nederlandstalige kind zou gelden, maar ook omdat in de praktijk de meeste therapeutische programma's die gebruikt worden voor kinderen met ernstige taalmoeilijkheden hierop gebaseerd zijn. Kinderen die dit foneemverwervingsproces niet spontaan doormaken (bijvoorbeeld ernstig gehoorgestoorde kinderen bij wie de verfijnde auditieve discriminatie achterwege blijft), zal men immers trachten de fonemen uit de moedertaal met diverse therapeutische middelen bij te brengen. Deze middelen kunnen zijn: extra auditieve feed-back door het gebruik van geluidsamplificatie, geselecteerde auditieve feed-back door het gebruik van geluidsfilters, extra visuele feed-back door systematisch liplezen, spellen of vingerspellen, extra kinestetische feed-back door het voelen van de articulatiebewegingen en vibratie. Daarbij valt op dat de volgorde van de te leren fonemen zoals die in diverse therapeutische programma's wordt aangeraden, steeds is gebaseerd op dit verwervingsschema van R.

Jakobson. Ook voor diagnose en behandelingsschema's voor kinderen met articulatiestoornissen baseert men zich in grote mate op dit foneemverwervingsschema, en op de distinctive-features theorie, zoals uitgewerkt door R. Jakobson en M. Halle (1956) en N. Chomsky en M. Halle (1968). Expliciet wordt dit onder meer gedaan door S. Singh (1975), H. Winitz (1975) en door L. Reynolds (1975) voor diagnose. Het principe bij de therapie is daarbij steeds dat het kind eerst geleerd wordt foneemparen passief te onderscheiden, pas daarna worden ze actief geoefend, soms met nonsenswoordjes, soms met betekenisvolle woorden. Tegen het overvloedig gebruik van nonsenswoorden in deze fase van de therapie kan men het bezwaar opperen dat ze niet aansluiten bij de normaal evoluerende cognitieve ontwikkeling van het kind, dat op deze leeftijd wel aan een symboolfunctie en aan betekenisdragende woorden toe is. De woorden uit het conventionele lexicon van de volwassenentaal die aansluiten bij dit eerste fonologisch systeem zijn echter zeer schaars, zodat woordjes uit de babytaal hier een goede oplossing bieden: ze sluiten naar hun fonologische vorm veel dichter aan bij dit eerste foneemsysteem, en zijn toch drager van betekenis zodat ze het kind vertrouwd maken met de semantische functie van de taal.

2.5.6 Syllabevorming bij het brabbelen

Een verdere evolutie van het brabbelen in deze periode is het meer en meer voorkomen van bepaalde klankgroepen in een vaste volgorde. Men kan zeggen dat het kind in lettergrepen begint te spreken. Ook dit is weer te verklaren door nauwkeuriger imitatie van de omgevingstaal, alhoewel deze eerste syllabevorming dan toch ook weer zeer eigen kenmerken vertoont ten opzichte van het volwassenenmodel.

Deze foneemcombinaties die het kind maakt, zijn eveneens opmerkelijk minder gevarieerd dan in de eerste brabbelperiode. Het kind gaat aanvankelijk syllaben vormen van het type: consonant + vocaal, of vocaal + consonant. Daarbij is het meest pregnante kenmerk van deze brabbelperiode het overweldigend aantal *reduplicaties* of herhalingen, dat het kind dan tot brabbelgroepjes brengt als: ‘papa, dada, meme, pepe, kaka, pipi, enz.’ Aanvankelijk zal het kind bij deze syllabevorming elke opeenvolging van twee of meer consonanten mijden, alhoewel het in de vorige brabbelfase heel complexe consonantenreeksen kon produceren. Later komt de kombinatie consonant + vocaal + consonant, en slechts zeer geleidelijk zullen de syllaben complexer worden. Samenvattend kan

men zeggen dat het kind bij zijn eerste syllabevorming komt tot eigen fonotactische structuren, dat zijn wetmatigheden in het samenvoegen van fonemen, waarin ook weer tendensen schijnen voor te komen die universeel zijn. Universeel blijken onder meer te zijn: de neiging tot redupliceren, de neiging om in de eerste brabbelgroepjes de constructie vocaal + consonant of consonant + vocaal te gebruiken (R. Jakobson, 1941). Als mogelijke oorzaak voor deze neiging tot redupliceren, suggereerden wij in het hoofdstuk over babytaal (zie pag. 68-75) dat het kind hier zelf een extra auditorische feed-back zou produceren, of wel dat dit verschijnsel een uiting zou zijn van een algemene neiging tot herhalen en persevereren op deze leeftijd.

2.5.7 Besluit

Samenvattend kunnen we zeggen dat zowel door de typische zinsmelodie, door de aanpassing van het fonologisch systeem, als door de beginnende syllabevorming het aanvankelijk polyvalente en polyglotte brabbelen wordt aangepast aan het patroon van de moedertaal, reden waarom men spreekt van de periode van het ‘aanpassen’ of ‘aangepast brabbelen’. Op de vraag wanneer deze aanpassing voltrokken wordt lopen de antwoorden nogal uit elkaar. Het antwoord op deze vraag moet immers vooral komen uit *luisterexperimenten*, die nogal eens uiteenlopende resultaten hebben opgeleverd. Een voorbeeld van een dergelijk luisterexperiment is dat van M. Dinger en J. Blom (1973), waarbij aan Amerikaanse en Nederlandse ouders werd gevraagd bandopnamen te beluisteren en te beoordelen of deze afkomstig waren van Nederlandse dan wel van Engelssprekende baby's. Hier was de juiste herkenning 68% bij baby's met een leeftijd van 70 weken. Vroegere experimenten leverden echter hogere herkenningskansen op bij jongere baby's. Interindividuele verschillen zullen hier zeker een rol spelen, evenals de globale melodische verschillen tussen de gebruikte talen (zie o.m. R. Weir, 1966). Met zekerheid kan men slechts zeggen dat het aanpassingsproces begint tussen de zevende maand en de tiende maand. Moeilijker is het vast te stellen wanneer het beëindigd is. De voltooiing van het aanpassingsproces loopt zeker uit tot achttien maand, en bepaalde moeilijke fonemen zullen nog later verworven worden. Zowel wat betreft de foneemverwerving als wat betreft de syllabevorming en de ontwikkeling van het fonotaktisch systeem zet de ontwikkeling in tijdens de sociale brabbelperiode, maar wordt er zeker niet beëindigd: ze is nog volop aan de

gang in de periode van de éénwoordzin en loopt uit in de ganse vroeg-linguale periode, zelfs tot in de differentiatiefase. Als eindpunt wordt gewoonlijk vier jaar aangehouden.

Over onderzoek naar de fonologische ontwikkeling specifiek bij Nederlandssprekende kinderen wordt gerapporteerd in het volgende hoofdstuk over de vroeg-linguale fase, omdat de bestaande onderzoeken in hoofdzaak gaan over iets oudere kinderen (zie 98-102).

Geselecteerde verdere literatuur over de prelinguale periode

W. Preyer (1882), C. & W. Stern (1907), L. Belinfante-Ahn (1914), J. van Ginneken (1917), O. Jespersen (1922), C. Bühler & H. Hetzer (1928b), M. Lewis (1936), P. Schafer (1936), A, Grégoire (1937), W, Leopold (1939), R. Jakobson (1941), H. Velten (1943), O. Irwin (1946), E. Pike (1949), R. Jakobson & M. Halle (1957), H. Tischler (1957), M. Cohen (1962), O. Rieder (1963), M. Bullowa e.a. (1963), E. Lenneberg (1964), S. Ervin (1966), R. Weir (1966), P. Lieberman (1967), N. Chomsky & M. Halle (1968), H. Winitz (1969, 1975), D. Mc Neill (1970), R. Jakobson (1971), E. & G. Kaplan (1971), P. Dale (1972), B. Tervoort e.a. (1972a), D. Ingram (1974), S. Singh (1975), L. Reynolds (1975).

3 De vroeg-linguale periode (één jaar - twee en een half jaar)

3.1 Verdere fonologische ontwikkeling in deze periode

De fonologische en fonotactische ontwikkeling, die werd ingezet in de sociale brabbelperiode, loopt verder in deze vroeg-linguale periode zoals onder meer blijkt uit een onderzoek van H. Winitz en C. Irwin (1958b) betreffende het Engels. Zij bestudeerden de syllabestructuur en de vocaal- en consonantcompositie van de vroegste kinderwoorden op drie leeftijden: tussen 13 en 14 maand, tussen 15 en 16 maand en tussen 17 en 18 maand. Zij concluderen het volgende:

> 'Een groot percentage van de woorden waren monosyllabisch of dissyllabisch.
> Op de verschillende leeftijden was het gebruik van de klinkers variabel, met uitzondering van de klinker a waarvan het gebruik op elke leeftijd opvallend groot was. Op elke leeftijd vormden de labialen en postdentalen meer dan 80% van de consonanten. Er werd een hoger percentage voor- en achterklinkers gebruikt dan middenklinkers. Ongeveer 95% van de woorden was samengesteld uit én klinkers en consonanten.'

Wat betreft het Nederlands gaan we uit van een verzameling eerste woorden uit deze vroeg-linguale periode, afkomstig uit verschillende bronnen.

1. Eerste woordjes in het Nederlands (J. van Ginneken, 1917)

muim	(duim)	toem	(stoel)
moon	(boon)	pie-pieche	(spiegel)
toet	(doet)	bibauw	(wenkbrauw)
kattiet	(kan niet)	keukeu	(keuken)
zietiet	(ziet niet)	bakbak	(bakker)
doof	(doos)	kouf	(kous)
boot	(brood)	didi	(kindje)
paat	(paard)		

2. Eerste woorden in het Nederlands (L. Belinfante-Ahn, 1914)

ka	(kaas)	boem	(bloem)
koek		pó	(spons)
eite	(eitje)	botta	(borstel)
kaka	(chocolade)	oot	(potlood)
ete	(eten)	an	(zand)
tinke	(drinken)	kaat	(kaart)

ta	(staan)	paat	(plaat)
oo-ie	(lopen)	oot	(schoot)
ba	(bal)	pa	(paard)
boek		bà	(bad)
bá	(blad)	kaak	(klok)

	ba-e	(blaren)	ker	(lekker)
	boeme	(bloemen)	ope	(open)
	oei	(hoedje)	kik	(dicht)
hebbe	(hebben)			

3. Eerste woorden in het Nederlands (A. Schaerlaekens)

papa	}		
mama	}		
dada	} Deze zijn hoogfrequent, minstens één uit deze reeks behoorde tot de		
pipi	} eerste verworven woorden van veertig geobserveerde Vlaamse kinderen.		
kaka	}		
dodo	}		
papan, pam	(pan)	paapaa, paad	(paard)
wot	(wortel)	boeboe, wafwaf	(hond)
pee	(peer)	tata	(dag)
bee	(been)	boeboe	(beest)
deu	(deur)	wam	(warm)
mel	(melk)	ting	(drinken)
mu	(muts)	tut	(fopsteen)
ka	(kaas)	oe	(schoen)
pi	(pit)	sool	(school)
wee	(twee)	koe	(koets)
vaa	(vaas)	tutu	(tutter)
wawa, wa	(water)	tata	(dag)
bimbam	(klok)	titi	(licht)
watte	(wassen)	poe	(poes)
tita	(Rita)	namoek	(handdoek)
kikin, titin	(kindje)	bam	(boterham)
boem	(bloem)	appe	(eten)
oo, oor, oot	(hoort)	koek, toet, koekoek	(koek)
tout	(stout)	tuut, tuutuut	(auto)

tata	(Sandra)	kopie	(koffie)
dédé	(tot weerziens)	kapot, tapot	(kapot)
pad	(bad)	bood	(brood)
poe	(poes)	toet	(doet)
pepel	(lepel)	pap	(pap)
bobet	(Robert)	boke	(boterham)
baaf	(braaf)	brom-brom	(brommer)
katien	(Katrien)	pik-pik	(spuitje)
fifi	(Sofie)	pu	(put)
pelen	(spelen)	bu	(bus)
tok	(lekstok, lolly)	bie	(bier)
koko	(vogel)	di, didi, tinke	(drinken)
popol	(Paul)	banban	(banaan)
moemoe	(grootmoe)	wijn	(zwijn)
ka	(kaas)	wemme	(zwemmen)
ka	(kan)	too	(toren)
pepan	(Stefan)	pakke	(pakken)
tita	(Anita)	ba, baj	(bal)
tate	(tante)	bok	(blok)
dam	(madame)	toe, toel	(stoel)
pipinteke	(pintje)		

Hoe kan men nu deze eerste woorden uit het Nederlands fonologisch karakteriseren? Wat opvalt is dat sommige fonologisch identiek zijn met brabbelgroepjes uit de voorgaande periode, zoals: ‘meme, mama, pipi, dada’. Ook andere woorden vertonen in grote mate dezelfde fonologische karakteristieken als het sociale brabbelen.

Uit de voorbeelden blijkt dat ook het vormen van lettergrepen nog gebeurt op de manier waarop de eerste brabbelgroepjes worden gevormd: er komen zeer veel reduplicaties voor: keukeu, bakbak, didi, bimbam, kikin, boeboe, wafwaf, brombrom, pikpik, tutuut, koekoek, voor respectievelijk: keuken, bakker, drinken, klok, kindje, beest, hond, brommer, spuitje, auto, koek.

Veel woorden bestaan nog uit consonant + vocaal of vocaal + consonant, zodat slechts een gedeelte van het lexicale item uit de volwassentaal gebruikt wordt: slaap wordt ‘aap’, schoen wordt ‘oen’, peer wordt ‘pee’, deur wordt ‘deu’.

De opeenvolging van verschillende medeklinkers wordt meestal vermeden: ‘stoel, brood, melk’ worden respectievelijk: ‘toel, mek, bood’.

De gebruikte fonemen zijn overwegend afkomstig uit het vroege ontwikkelingsschema. Zo zal het kind woorden als: ‘kindje, licht, stoel, Stefan, dicht’ vervangen door ‘didi, titi, toel, pepan en kik’.

Bestaat het woord uit verschillende consonanten, dan zullen die dikwijls verschoven worden naar eenzelfde articulatieplaats. Gecombineerd met de volgorde van de foneemontwikkeling zullen die consonanten dikwijls naar voor in de mond verschuiven, zo wordt pan ‘pam’, duim ‘muim’, lepel ‘peep’.

Wanneer een woord verkort wordt, zullen eerst die consonanten weggelaten worden die later komen in het ontwikkelingsschema, zo wordt appelmoes ‘apoem’, bloem ‘boem’, braaf ‘baaf’, boterham ‘bam’.

Moeilijke fonemen zoals de | r | en | l |, ook de | s | worden meestal vermeden, zo worden ‘paard, wortel, kaart, kaas, licht’ respectievelijk: ‘paad, wot, kaat, ka en titi’.

Als de fonologische ontwikkeling reeds iets verder gevorderd is, en ook consonanten als de | r | en | l | verschijnen, blijkt een verdere fonotactische eigenaardigheid in het Nederlands te zijn het invoeren van een *svarabakti-vocaal*, d.w.z. een korte doffe vocaal zoals de | e | of de | i |. Deze wordt dan ingevoerd voor de ‘moeilijke consonant’ of middenin een consonantverbinding. In de volgende voorbeelden gaat het invoeren van een

dergelijke svarabakti-vocaal dikwijls gepaard met de omkering van de ‘moeilijke’ en ‘gemakkelijke’ consonant:

kiliek	(kliniek)
fimmel	(film)
kemmeris	(kermis)
Langdopper	(Langdorp)
zaffel	(zalf)
keneden	(kneden)
ammer	(arm)
sluffer	(slurf) (Gerrit, Hanneke, voor 4 jaar)
duveren	(durven)
koffer	(korf)
kammel	(kalm) (Wim, tussen 3 j/1 m-3 j/4 m)
pesagetti	(spagetti) (Bart, 3 j/6 m)
ekketok	(lekstok, lolly) (Anne, 1 j/6 m)
mekkele	(melk)
spettele	(speld) (Voorbeelden uit G. Extra, 1976)

> Ook D. Tinbergen (1919) merkt op: ‘ook bij moeilijke overgang tussen twee medeklinkers deed de e soms kostelijke diensten: pottewood (potlood), vliegemachien (vliegmachien), narrecissen (narcissen), kalantaren (kaarslantaarn).

Kinderen die lange tijd uitspraakmoeilijkheden hebben gehad met een bepaald foneem, en die dat dan eindelijk verworven hebben, gaan soms aan *hypercorrectie* doen, d.w.z. dit foneem ook gebruiken waar het niet hoort.

> Het kind Gerrit dat lange tijd sprak van ‘bluin’, ‘gloen’, ‘lijden’ i.p.v. bruin, groen en rijden werd een poosje later de r meester en sprak dan niet alleen van ‘bruin, groen’ maar ook meteen van ‘brauw’ (blauw), ‘ropen’ (lopen), ‘vrooikens’ (vlooikens, verkleinwoord van vlooien).
> Het kind Bart (4 j/6 m) laat nogal eens de begin h weg in woorden als ‘huis, hand, helpen’, die dan als ‘uis, and, elpen’ worden uitgesproken. In

een poging om het goed te doen spreekt hij niet alleen van huis, hand, helpen, maar ook van ‘helleboog’ (elleboog) en ‘happelsien’ (appelsien).

Een ander verschijnsel, de meeste spraaktherapeuten welbekend, is dat kinderen die een bepaald nieuw foneem bijleren, dit wel consequent gebruiken in de woorden die zij nieuw verwerven, maar dikwijls nog lange tijd ongebruikt laten in woorden die reeds vroeger verworven waren. Deze vroeg verworven woorden reflecteren dan ook nog lange tijd een primitiever fonologisch ontwikkelingsstadium dan dat waartoe het betreffende kind in feite reeds geëvolueerd is. Zo vermeldt bv. D. Tinbergen (1919):

> ‘Aardig om op te merken is het, dat een gebrekkige uitspraak, als een kind de klankverbinding die de moeilijkheid opleverde al lang heeft leren voortbrengen, nog geruime tijd in bepaalde woorden blijft voortleven, die hem gewoon geworden zijn, terwijl hij de nieuwe woorden waarin dezelfde moeilijkheid schuilt, dadelijk zuiver uitspreekt. Omstreeks zijn tweede verjaardag was Luuk gewoon om van totto te spreken; later ging hij daarvoor potpood zeggen, totdat hij over pottewood tot potlood kwam. Maar toch werd ook toen potpood nog herhaaldelijk geconstateerd; die klanken waren hem zo eigen geworden dat 't voor hem een synoniem was voor eigen gebruik voor wat hij nu wel heel goed wist dat de mensen “potlood” noemden. In het voorbeeld met dindin (de dindin, dat heet de stoomtrem, ja zo izzet!) ziet men een dergelijk geval. Zo bleef membo, oorspronkelijk nagezegd van “melkboer”, nog maanden bij hem in gebruik. Teinke voor “kleine” is zo vast in zijn geheugen gebleven, dat het zelfs nu, een half jaar nadat hij kleine heeft leren zeggen en ook in de regel zegt, nog wel eens voor de dag komt, en evenzo kuk naast stuk’.

Dit verschijnsel maakt onderzoek naar het fonologisch ontwikkelingsstadium van een bepaald kind wel enorm moeilijk.

Voor het Nederlands beschikken we als gedetailleerde studie over de foneemontwikkeling bij kinderen over gegevens verzameld door J. van Ginneken (1917), door B. Tervoort over Dieuwke (1969a) en over gegevens verzameld bij diverse Vlaamse kinderen. Het spreekt vanzelf dat deze gegevens onvoldoende zijn om bindende uitspraken te doen over de ontwikkeling van het foneemsysteem in het Nederlands. Tussen deze kinderen onderling bestaan er trouwens reeds opmerkelijke verschillen. Nochtans komen uit al deze observaties enkele gemeenschappelijke kenmerken naar voren:

1. De verwerving van de klinkers verloopt van achterklinkers over middenklinkers naar voorklinkers.
2. De occlusieven en nasalen (uitzondering | ng |, zoals in zang) zijn gemakkelijker dan de overige medeklinkers.
3. De labiale en dento-alveolare medeklinkers worden verworven vóór de medeklinkers die meer achter in de mond worden gearticuleerd, dus in tegengestelde richting van de ontwikkeling bij de klinkers.
4. De moeilijkste medeklinkers zijn: r, z, ng, g, h, w, r en l.

3.2 De holofrase of éénwoordzin

Wanneer het kind in de periode van sociaal brabbelen, waarin brabbelgroepjes zoals ‘mama, papa, dada, tata’ zeer frequent zijn, stilaan consequent een bepaald brabbelgroepje gaat gebruiken voor een bepaalde persoon, gebeurtenis of voorwerp uit zijn omgeving, dan krijgt

dit brabbelgroepje een *referentiële* betekenis en zegt men dat het kind zijn eerste 'woord' geproduceerd heeft. Het eerste woord is dus een herkenbare en consequente klankgroep die, in vergelijking met de volwassenentaal, niet fonologisch volmaakt hoeft te zijn, maar waarbij wel duidelijk het referentieel karakter van het taalgebruik wordt ingevoerd. Het kind legt hier de relatie tussen een welbepaalde klankgroep en een welbepaald koncept, wat men als beginnende *symboolfunctie* kan beschouwen. Het spreekt vanzelf dat het ontstaan van deze symboolfunctie, van dit vermogen tot symboliseren, veel belangrijker is dan het juist articuleren van deze eerste woorden, waar ouders traditioneel soms veel belang aan hechten. Terloops kan men hierbij aanstippen dat in het algemeen de taalverwerving vóór drie jaar steeds meer geëvalueerd moet worden naar de ontwikkeling van dit symboolfunctieaspect en van het communicatieve aspect en niet naar de fonologische correctheid ervan.

Wanneer dit eerste woord verschijnt hangt vanzelfsprekend weer af van kind tot kind. De normen die hiervoor opgegeven worden verschillen nogal eens van onderzoeker tot onderzoeker. A. Gesell (1947) geeft als gemiddelde leeftijd veertig weken aan, R. Griffith (1954) negen maanden. Voor het Nederlands zijn er geen geijkte onderzoeken, J. Bonnema en W. Manschot (1973) geven één jaar op als gemiddelde. Als uiterste limiet voor het verschijnen van het eerste verstaanbare woord wordt gewoonlijk twee jaar opgegeven. Onze persoonlijke ervaring is dat de aangegeven leeftijden vrij laag zijn: zeer veel kinderen produceren hun eerste woord pas rond vijftien à zestien maand of later. Ook W. Preyer (1882) vermeldt dat de eerste woorden van zijn zoon pas rond drieëntwintig maand verschenen.

De manier waarop dit eerste woord verschijnt kan ook weer verschillend zijn. Sommige kinderen zetten de sociale brabbelperiode ononderbroken voort, waarbij tussen het brabbelen met intonatie geleidelijk verstaanbare woorden verschijnen; deze woordenschat van verstaanbare woorden groeit dan langzaam maar continu aan: het brabbelen neemt af en de begrijpbare woorden nemen toe. Bij andere kinderen merken de ouders op dat het aangepast brabbelen tijdelijk wordt gestaakt, en er een periode van relatieve stilte volgt, waarna het kind de taalontwikkelingsactiviteiten zal hernemen met de eerste woordjes. Ook hier wordt soms de verklaring gegeven dat het kind deze periode van relatieve stilte zou benutten om andere ontwikkelingsaspecten aan bod te laten komen: met name het leren lopen (zie o.m. L. Belinfante-Ahn, 1914, W. Leopold,

1939). Een ander verschil kan nog opgemerkt worden: veel kinderen verwerven blijkbaar een beperkt arsenaal van begrijpbare woorden, bv. een vijftal, en oefenen dit arsenaal verschillende maanden, om dan daarna aan een snelle uitbreiding van de woordenschat te beginnen, waarbij soms de oorspronkelijke vijf woorden weer verdwijnen. Deze strategie wordt onder meer door C. & W. Stern (1907) beschreven. Bij andere kinderen verloopt het proces meer continu: er worden langzaam maar regelmatig nieuwe woorden aan de oude woordenschat toegevoegd. Het waarom van deze verschillende strategieën is nog niet bekend.

Wat betreft het fonologisch aspect van deze eerste woorden vermeldden we reeds dat ze een voortzetting zijn van de brabbelgroepjes uit de vorige periode. Welke fonologische vorm deze eerste woordjes aannemen hangt vanzelfsprekend samen met het niveau van evolutie in het sociale brabbelen. Zo zullen kinderen die vroeg zijn met het gebruik van eerste woorden waarschijnlijk een primitievere fonologische en fonotactische structuur gebruiken. Kinderen die later zijn in het gebruik van eerste woorden, zullen daarentegen dikwijls deze woorden reeds ‘correcter’ uitspreken. Zo zijn de eerste woorden vermeld door J. van Ginneken fonologisch verder geëvolueerd dan de eerste woorden die L. Belinfante-Ahn opgeeft (zie pag. 98-99). De eerste woordjes die C. & W. Stern (1907) opgeven zijn duidelijk primitiever van vorm dan die W. Preyer (1882) aanhaalt.

Betekent het eerste woord fonologisch gezien geen opmerkelijke evolutie, er wordt wel een belangrijke stap gezet in de cognitieve ontwikkeling van het kind: er wordt een verband gelegd tussen een bepaalde klankgroep en een bepaald begrip. Dit blijkt weer eens geen toevallige en losstaande stap te zijn in de ontwikkeling van het kind: ook op het visueel-perceptieve vlak komt het nu tot een eerste abstractie en symbolisering, het is nu in staat prentjes te herkennen (E. Mysak, 1961; J. Reynell, 1969). Het kind blijkt een algemeen mentaal rijpingsproces door te maken dat hem in staat stelt tot abstractie en symbolisering op verschillende gebieden over te gaan. Is deze algemene rijping nog niet gebeurd, dan zullen de eerste woorden vanzelfsprekend ook uitblijven, reden waarom ernstig mentaal gestoorde kinderen slechts met opmerkelijke vertraging tot deze eerste woordjes zullen komen (zie o.m. E. Lenneberg 1964b, 1967; P. Mittler, 1972; P. Berry, 1976; L. Schiefelbusch 1972).

Waarom spreekt men nu van holofrasen of éénwoordzinnen? Deze benaming wijst erop dat men deze eerste woorden soms opvat als een volledige zin, C. & W. Stern (1907) wezen er reeds op dat het 'uiten van een zin', zoals zij de eerste woorden noemen, te interpreteren is als een stellingname tegenover de werkelijkheid, als een concrete eenheid. Wanneer het kind een uiting 'mama' produceert, moet dit immers niet 'vertaald' worden als 'mama' maar als 'mama, help mij' of 'mama is daar' of 'mama, kom hier', enz. Daardoor wordt de concrete interpretatie van wat het kind zegt helemaal afhankelijk van de context waarin het gezegde verschijnt, een fenomeen waarmee in de ganse taalverwervingsperiode rekening gehouden moet worden, maar dat in deze eenwoordzinfase toch het meest uitgesproken is. G. De Laguna (1927) formuleerde het als volgt:

> 'It is precisely because the words of the child are so indefinite in meaning, that they can serve such a variety of uses; and it is also - although this sounds paradoxical - for the same reason, that they are fit to function as complete rudimentary sentences. 1 A child's word does not, as we have seen, designate an object *or* a property *or* an act; rather it signifies loosely and vaguely the object together with its interesting properties and the acts with which it is commonly associated in the life of the child. The emphasis may be now on one, now on another, of these aspects, according to the exigencies of the occasion on which it is used. Just because the terms of the child's language are in themselves so indefinite, it is left *to the particular setting and context to determine the specific meaning for each occasion*. In order to understand what the baby is saying you must see what the baby is doing. The simple sentence-word is a complete proclamation or command or question, because the speech in which it occurs is so closely bound up with the attitude of response to his immediate surroundings. The independence of the primitive word with respect to other words is paid for by its dependence on the practical situation.'

Daarom kan men in deze periode nog niet spreken over *woordklassen* die het kind gebruikt, eigenlijk zelfs niet over *woorden* maar moet men spreken over *éénwoordzinnen*, alhoewel deze meestal wel overeenstemmen met de 'woorden' die door de volwassenen gebruikt worden.

> Soms zal het kind een éénwoordzin gebruiken die niet te vergelijken valt met de volwassenenwoorden, zoals de moeder die vertelde dat haar kind regelmatig en duidelijk 'dinen' gebruikte, zonder dat ze kon uitmaken wat het kind hier eigenlijk mee bedoelde. Soms zal, wat in volwassenentaal een totale uitdrukking is, door het kind als een éénwoordzin gebruikt worden, zoals 'otannebaum' (voor kerstboom, C. & W. Stern, 1907) of 'kanniet', 'zietiet' (voor: kan niet, ziet niet, J. van Ginneken, 1917) 'donnelamain' (voor: donne la main, P. Guillaume, 1927), of 'Iwant', 'allgone' (voor: I want, all gone, W. Miller & S. Ervin, 1964).

De typische zinsintonatie, die er reeds was in de sociale brabbelperiode, kan aan deze éénwoordzinnen bovendien een niet mis te verstane

betekenis geven van bevel, vraag, vaststelling of verordening. P. Menyuk (1969) stelde vast dat men op basis van deze intonatie reeds onderscheid kan maken tussen een gewone mededelende, een vragende en een uitroepende zin, zodat intonatie omschreven kan worden als: '.' bevestiging, '?' vraag, '!' uitroep. Dit bracht haar ertoe te spreken over een echte syntaxis van de éénwoordzin, waarin een zin omschreven wordt als een woord met een specifieke intonatie:

S → woord + intonatie
waarbij woord kan zijn: papa, mama, poes, warm, enz.
waarbij intonatie kan zijn: '.', '?', '!'.

Een éénwoordzin als 'poes' of 'papa' kan dan bijvoorbeeld worden:

poes.	(herkennen van poes)
poes?	(waar is de poes?)
poes!	(poes heeft een stuk vlees gegapt!)
papa.	(kind wijst naar papa)
papa?	(waar is papa?)
papa!	(papa moet voor het kind iets doen!)

Men kan nog verder gaan en er op wijzen dat met deze éénwoordzin het kind niet alleen een woord uit met intonatie, maar met dit woord ook relaties legt met andere dingen uit de omgeving, bijvoorbeeld met bepaalde objecten.

Recent hebben J. Smith (1970) en P. Greenfield (1968) aangetoond dat de zo gelegde relaties tussen het gesprokene en de omgeving in de éénwoordzin echte grammatische relaties zijn. J. Smith onderscheidt zelfs vijf typen zinnen: pointing, demands, ego-subject-declaratives, other declaratives, noun phrases. Wat zij bedoelen met echte syntactische relaties wordt het duidelijkst uit enkele voorbeelden:

Daddy (papa):	het kind wijst op de jas van vader, de zin heeft dus duidelijk de betekenis: 'daddy's coat' (papa's jas).
Daddy (papa):	het kind wijst op het scheerapparaat, de zin heeft dus de betekenis: 'That's daddy's razor' (dat is het scheerapparaat van papa).
Bear (beer):	het kind toont een bepaald boek waarin veel beren voorkomen, de zin heeft dus de betekenis: 'That's the bear book' (dat is het boek met de beertjes).
Nana:	het kind zegt dit terwijl het wijst op de plaats in de ijskast waar gewoonlijk de bananen te vinden zijn.

Niet alleen moet men de voorwerpen en situaties uit de omgeving van het kind kennen om deze éénwoordzin te beschrijven, ook het gedrag van het

kind tegenover deze omgeving moet men eigenlijk kennen om de holofrastische zin volledig te kunnen begrijpen. Zo pleit T. van der Geest (1972) voor een beschrijving naar drie criteria: gedrag, intonatie en syntactische categorie; zodat hij komt tot volgende indeling:

Gedrag	***komt voor met:***	
	intonatie	woordklasse
wijzend	dalend	nomen-achtigen
	stijgend	
grijpend	stijgend	nomen- en werkwoordachtigen
	nadruk	

Toch kan men betwisten of hier nu sprake is van *syntaxis* in de gebruikelijke zin van het woord, omdat men dan geneigd is te veronderstellen dat het kind gedeelten van deze zinnen zou *deleteren* of weglaten. Dat dit niet het geval is, en het kind in dit stadium van zijn ontwikkeling nog niet in staat is echte zinnen te vormen of volledige syntactische relaties te leggen, werd onder meer beschreven door L. Bloom (1973) en R. Campbell (1976). Zij betogen dat de fragmentarische uitingen in dit ontwikkelingsstadium een gevolg zijn van de belevingswereld van het kind, die inderdaad nog in grote mate fragmentarisch is, en dat men pas vanaf de tweewoordenzin zal kunnen spreken van een echte syntaxis. J. Bruner (1975) en M. Miller (1973) betogen dat het wellicht beter is éénwoordzinnen te beschouwen als volwaardige ‘speech acts’ of ‘taaldaden’, waarbij het betwistbare begrip ‘syntaxis’ vermeden wordt.

3.3 De tweewoordenzin

3.3.1 Inleiding

We vermeldden reeds dat gedurende de éénwoordfase bepaalde kinderen een vrij beperkt vocabularium hanteren, om dit pas later ineens uit te breiden. Deze plotselinge uitbreiding kan gelijk met de vorming van de eerste tweewoordenzinnen verschijnen. Andere kinderen hebben daarentegen hun vocabularium reeds aanzienlijk uitgebreid, alvorens ze met tweewoordenkombinaties beginnen. Een eerste indruk van wat het kind zoal zegt met deze tweewoordenzinnen kunnen we wellicht krijgen uit enkele voorbeelden. Onmiddellijk valt op dat de eerste tweewoordenzinnen dikwijls verschijnen tijdens het ‘borduren’ rond een bepaald thema, waarbij tussen de losse woordjes opeens combinaties van twee woorden ontstaan.

Moeder schudt een zak met wortelen op tafel uit, het kind geeft daarbij volgende kommentaar:
oo wot wot
kijk wot
wot
wot
wort uit
op
op
op wot
wort vuil (Katelijn, 1 j/6 m)

In het volgende voorbeeld kijkt het kind toe hoe moeder het broertje Karel verzorgt:
Kaa
voet Kaa
voet Kaa
broek
broek Kaa
jaja
broek Kaa
vies broek
vies broek
Kaa (Katelijn, 1 j/6 m)

J. van Ginneken (1917) geeft de volgende voorbeelden van tweewoordenzinnen bij Keesje tussen achttien en twintig maand:

boeke kijken	(boeken kijken)
ditte tousje	(dit kousje)
ditte tuije	(dit truitje)
ditte mee	(dit meneer)
vaaje toosje	(vader neemt een doosje)
doosje tattefie	(het doosje van tante Fie)
waf waf deur	(het hondje komt voor de deur)
poesje hek	(het poesje komt door het hek)
vogel boom	(er zit een vogel in de boom)
vogel tuin	(daar zit een vogel in de tuin)
koesje mek	(kroesje melk)

koesje water	(kroesje met water)

D. Tinbergen (1919) geeft o.m. de volgende voorbeelden van Luuk tussen vijftien maand en achtentwintig maand:

anne boek	(ander boek)
grote cent	
potlood tussen	(potlood zit ergens tussen)
zussie binnen	
deze vader	(dit is van vader)
jan chiek	(Jan maakt muziek)
vader pijp	
nee hond	
zitten vader	
weg jongen	
weg Mika	
even oprapen	

licht zien	
rooie potlood	
vader chool	(vader is er niet, al wie er niet is is naar school voor Luuk)
vader thuis	(vader is thuis)
membo chool	(de melkboer is er niet)
licht aansteke	
tone bouwen	(toren bouwen)
moede zitten	(bij of naast moeder zitten)
halen potpood	(potlood halen)
totto hebben	(potlood hebben)
boodschappe doen	
Nico zien	
chuike proeven	(suiker proeven)
thee drinken	
boom pijn	(er vallen bladeren van de boom)

Selectie van tweewoordenzinnen uit A. Schaerlaekens (1973):

auto bakker	nee dokter
stoel juffrouw	nee drinken
tutter Karel	ja slapen
bed Joost	hoort vliegtuig
auto Papa	oo...auto
zusterke kerk	ziet kapot
meneer fiets	ziet vlieg
pop water	kijk broek
auto baan	kijk kapot
drinken koelkast	wortelen weg
zitten Minneke	toren daar
poes voetballen	daar vliegtuig
madame schrijven	vlees warm
vallen fiets	frieten warm
moeke weent	hier autobus

pannekoek eten	gordijn open
kussen pakken	vuilkar kapot
broek gedaan	lade dicht
auto rijden	kaas weg
varen water	boek weg
nog koffie	water weg
nog kijken	op drinken
nog bloem	toe lade

(Joost, Katelijn, Gijs, Diederik, Maria, Arnold, tussen 1 j/6 m en 2 j/1 m).

Het verschijnen van de eerste tweewoordenzinnen wordt gemiddeld gesitueerd rond achttien maand, terwijl sommige kinderen er reeds aan toe zijn op twaalf maand en anderen er mee zullen wachten tot achtentwintig maand. De fonologische vorm van deze tweewoordenzinnen zal van kind tot kind variëren, afhankelijk van het fonologisch ontwikkelingsniveau van het kind. Zo zullen kinderen die later met het

vormen van deze eerste zinnetjes beginnen, ze wellicht fonologisch correcter realiseren dan kinderen die er vroeger mee zijn.

Een opvallend kenmerk is dat de morfologie nog volledig ontbreekt, terwijl er nu wel een begin is van syntaxis. Het nieuwe van de tweewoordenzin is immers dat het kind nu verschillende talige symbolen in onderlinge relatie kan plaatsen, waardoor men kan spreken van het ontstaan van de syntaxis. Het feit dat het kind nu dergelijke betekenisvolle relaties kan leggen en verwoorden is het gevolg van een geëvolueerde cognitieve ontwikkeling en van de uitbreiding van zijn belevingswereld in deze fase. Het kind wordt nu immers meer mobiel, kan kruipen en lopen, en dus nader contact zoeken met allerlei dingen, waardoor het nieuwe ervaringen opdoet en de onderlinge relatie tussen veel dingen kan ontdekken. Typisch is dan ook dat ernstig mentaal gestoorden soms niet boven het stadium van de éénwoordzin zullen uitgroeien: zij zullen wel hun woordenschat kunnen uitbreiden, maar niet komen tot het vormen van echte syntactische relaties (zie o.m. E. Lenneberg, 1964b).

Bovendien is het kind op de leeftijd van de tweewoordenzinnen ontegensprekelijk losgekomen uit het aanvankelijk egocentrisch karakter van zijn taalgebruik. Het gaat nu meer en meer de taal gebruiken met een echte communicatieve bedoeling. Er zullen nog wel momenten zijn dat het kind opgeslorpt is in zijn spel en daarbij in zichzelf gekeerd taal produceert; ook bed-time monologen komen nog regelmatig voor. Ons inziens kan men toch de stelling aannemen dat op de leeftijd van de tweewoordenzin er een normaal communicatievermogen is tussen kinderen en volwassenen. Het kind weet dat zijn zinnen door de volwassenen naar inhoud worden geïnterpreteerd en dat de volwassenen daarop adequaat reageren. Aangezien dit communicatievermogen er is, kan men ook de tweewoordenzinnen die het kind uitspreekt naar hun context interpreteren. Wanneer een kind een zin uitspreekt als ‘moeke pakken’, kan men uit de context opmaken of het kind door moeder gepakt wil worden, dan wel of het kind moeder wil pakken, bijvoorbeeld in een loopspel. Men kan deze zinnen dan ook respectievelijk gaan beschrijven als *object-verbum*, d.i. lijdend voorwerp-werkwoord, of *subject-verbum*, d.i. onderwerp-werkwoord. Hierbij hoort men dikwijls de opmerking dat men zich kan vergissen wanneer men de kinderzinnen interpreteert. Men moet echter bedenken dat elk gegeven taalaanbod, of het nu van kinderen, volwassenen, anderstaligen of eigen taalgebruikers afkomstig is, altijd verkeerd geïnterpreteerd kan worden. Als deze volwasseneninterpretatie van de kindertaal volledig inadequaat zou zijn,

als de volwassene het kind consequent ‘verkeerd zou verstaan’, dan zou de taal van het kind in deze periode niet beschreven kunnen worden als een communicatief middel, en zou er voortdurend begripsverwarring heersen tussen het sprekende kind en zijn omgeving. Niet alleen zullen ouders en opvoeders verzekeren dat dit niet zo is, dat ze hun kinderen in deze periode wél begrijpen, maar bovendien moet dan de vraag gesteld worden: vanaf welk ogenblik is er dan wel een communicatief medium, vanaf drie jaar, vier, vijf, acht, tien...? Dat deze communicatie er reeds vroeger is, met name in het stadium van de tweewoordenzin blijkt onder meer uit de volgende dialoog, waar het kind zeer goed weet wanneer het juist en wanneer het fout begrepen wordt:

Het kind Gijs (1 j/10 m) zit aan tafel en zegt plotseling:

Kind:	Sijs lees.
Volw.:	Wil Gijs nog vlees?
Kind:	Sijs lees.
Volw.:	Wil Gijs nog vlees?
Kind:	Neeneen
	Sijs lees
	(enkele malen worden de laatste twee items uit deze conversatie herhaald).
Volw.:	Wil Gijs nog vlees?
Kind:	Kran lees.
	(hier heeft de volwassene eindelijk begrepen waar het om gaat: Gijs wil opstaan van tafel en de krant gaan lezen, zoals hij vader al heeft zien doen).
Volw.:	Wil Gijs lezen?
Kind:	Jàáà!
	(dit laatste met een intonatie van triomf omdat hij eindelijk begrepen wordt).

Bovendien spreken kinderen in dit stadium soms nonsens, maar dan opzettelijk. Ze zijn er zich zeer goed van bewust daarmee iets te produceren dat voor de volwassene onbegrijpbaar is, maar houden dit vol als spel.

De onderzoeker haalt voorwerpen uit de speelgoedbak en Maria (1 j/11 m) benoemt ze, normaal verstaanbaar. Op zeker ogenblik verschijnt een zeer verfrommeld speelgoeddiertje.

Maria:	kitteke daar
Onderzoeker (verbaasd):	wat is dat?
Maria:	(geamuseerd door de verbazing van de onderzoeker): kit kat

Ongeveer twee uur lang bleef Maria de onderzoeker plagen, door telkens als zij iets vroeg uitdagend te antwoorden: ‘kit kat’, goed wetend dat dit eigenlijk wou zeggen: ‘Ik wens u niets verstaanbaars te vertellen.’

Het volgende voorbeeld van opzettelijk nonsensgebruik is afkomstig van een iets ouder kind (Gijs, 2 j/4 m). Gijs speelt met de poppen van zijn zusje.

Onderzoeker:	Is dat Karel? (het pasgeboren broertje heet namelijk Karel)
Gijs:	Dat is een parel Katelijn.
Onderzoeker:	Parel?
Gijs:	(opzettelijk, want in dit stadium kan hij alle fonemen imiteren): Pajel, pajel, pajel.
	Hierna maakt hij het woord ‘pajel’ tot opzettelijke nonsens, zoals blijkt uit zijn volgende zinnen, waar naast perfecte verstaanbare constructies alle mogelijke fantasieën met ‘parel’ voorkomen:
Gijs:	de poppekoets weg
	pajel juju pajel (benoemt zijn paard als ‘pajel’)
	jarel paard zitten (hij benoemt nu zichzelf als ‘jarel’)
	juju jarel juju jarel
	nee Gijs gaat vallen
	jarel jarel
	Gijs gaat liggen
	jarel, zeg jarel (spreekt nu zijn broertje aan als ‘jarel’)
	O Gijs gaat zitten
	juju paardje
	kijk Joost (zowel het paard, Gijs zelf en het broertje hebben hun ware naam terug en de nonsens is voorbij).

In deze tweewoordenzinfase wordt dan ook de beslissende evolutie voltrokken van taal als min of meer vrij spel en egocentrische bezigheid naar taal als instrument tot communicatie met de omgeving, alhoewel momenten van taal als spel zeker nog geruime tijd blijven voortbestaan en eigenlijk nooit verdwijnen, ook niet in de uiteindelijke volwassenentaal.

3.3.2 Syntaxis van de tweewoordenzin

Het zou ons te ver leiden hier uitvoerig de verschillende linguïstische descriptiemodellen voor de syntaxis van deze tweewoordenzinnen toe te lichten. Met name het *Pivot-Open* model (M. Braine, 1963; R. Brown en U. Bellugi, 1964a; S. Ervin, 1964; D. Mc Neill, 1966, 1970) hebben wij uitvoerig besproken aan de hand van Nederlandstalig materiaal (A. Schaerlaekens, 1973). Wanneer wij een poging deden om een *generatief-transformationeel* model te construeren voor de tweewoordenzinnen van de door ons onderzochte Nederlandstalige kinderen, eindigden wij net als L. Bloom (1970) voor het Engels, met het opnieuw invoeren van het begrip *Pivot* in dit model. Op deze manier worden de inconsequenties die aanwezig zijn in de Pivot-grammatica in het T/G model opnieuw ingevoerd. Bovendien is men verplicht in een generatief-transformatio-

neel model een complexe set van obligatorische reductietransformaties in te voeren. Deze werkwijze berust dan op de veronderstelling dat het kind in het verloop van zijn syntactische ontwikkeling eerst een complex systeem van reductietransformaties gebruikt en pas later zou komen tot zinnen die gebaseerd zijn op eenvoudige basisstructuren. De vraag of er voor een dergelijke veronderstelling enige evidentie is, blijft nog onbeantwoord. Deze en andere redenen waarom wij het T/G-model ongeschikt achten voor de beschrijving van deze tweewoordenzinnen, hebben wij eveneens uitvoeriger in een vroegere publikatie toegelicht (A. Schaerlaekens, 1973).

Wij zullen ons hier dan ook beperken tot het beschrijven van deze tweewoordenzinnen met het door ons ontworpen *semantisch relatiemodel*, dat ons inziens het euvel vermijdt aan het kind een complexere syntaxis toe te schrijven dan blijkt uit zijn eigen taalgebruik, maar dat daarentegen wel rekening houdt met wat het kind effectief zegt in de communicatie- en actiecontext waarin het deze zinnen uit. De uitgangspunten van dit semantisch relatiemodel zijn: enerzijds het eerder beschreven communicatievermogen tussen volwassene en kind, waardoor de volwassene in staat is de uitingen van het kind zinvol te interpreteren in hun context, anderzijds de restricties en regelmatigheden die het kind zelf aanbrengt in zijn zinsvorming: het kind maakt immers geen tweewoordenzinnen over gelijk wat en gelijk hoe. Wij gaan hier niet gedetailleerd in op de theoretische uitgangspunten en de methodologie van dit semantisch relatiemodel, omdat wij deze punten uitvoerig belichtten in vroegere publikaties (A. Schaerlaekens 1973, 1976), maar we zullen wel de toepassing van dit model beschrijven op de tweewoordenzinnen die afkomstig zijn van zes kinderen die door ons geobserveerd werden.

Deze zes kinderen behoren met name tot twee drielingparen: de kinderen Joost, Katelijn en Gijs werden geobserveerd vanaf de leeftijd van achttien maand tot twee jaar tien maand, de kinderen Diederik, Maria en Arnold vanaf de leeftijd van éénentwintig maand tot drie jaar en één maand. Tijdens deze onderzoeksperiode werd iedere maand een opname gemaakt van een volledige spreekdag van elk kind. Hiervoor werd het kind uitgerust met een kleine draadloze microfoon, de bandrecorder bevond zich in een andere kamer zodat deze de kinderen niet kon hinderen. Wijzelf waren bij deze opnamedagen aanwezig en maakten notities over de situatie, de context en de spelomstandigheden waarin de

kinderen praatten, terwijl we met de kinderen interageerden en speelden als zij dit vroegen. De dag daarop werden de bandopnamen uitgeschreven met behulp van de begeleidende nota's.

Wanneer we de tweewoordenzinnen van deze zes kinderen, waarvan een selectie te vinden is op pag. 109, nauwkeurig bekijken, dan kunnen wij de woordenschat die gebruikt wordt verdelen in drie categorieën: een klasse van *nomina,* die personen, voorwerpen of gebeurtenissen benoemen, een klasse van *verba,* die een actie benoemen en een klasse van *kwalificators,* die een eigenschap of modaliteit weergeven van een nomen of een verbum. Dat de grammatica van het kind zelf ook deze drie categorieën onderscheidt, wordt bevestigd door de distributionele en combinatorische eigenschappen van deze drie klassen: het is inderdaad zo dat een nomen voorkomt in combinatie met een ander nomen, in zinnen als: ‘auto bakker’, ‘pop water’, met een verbum in zinnen als: ‘vallen fiets’, ‘pannekoek eten’, of met een kwalificator in zinnen als: ‘lade dicht’, ‘vuilkar kapot’. Een verbum daarentegen komt enkel voor met een nomen en in uitzonderlijke gevallen met een kwalificator. Daarentegen sluit het kind de combinaties verbum + verbum systematisch uit, hoewel dergelijke combinaties voor de volwassenen evengoed verstaanbaar zouden zijn. Zou een kind bijvoorbeeld, wanneer het al zingend door de kamer toert, een zin produceren als: ‘lopen zingen’ dan zou deze zin voor de volwassen toehoorder evenzo begrijpelijk zijn als andere tweewoordencombinaties zoals: ‘pop water’, ‘vake auto’, enz. Nochtans sluit het kind zelf systematisch deze combinaties uit. Een kwalificator komt in de regel voor met een nomen, en bij uitzondering met een verbum of een andere kwalificator. Zo komen wij tot drie initiële woordklassen, waarvan de inhoud van kind tot kind zeer sterk kan verschillen, aangepast aan zijn leefmilieu. Bepaalde constanten in het vocabularium van deze klassen komen echter zeker terug, zoals blijkt uit de volgende selectie van woorden in elke klasse bij zes kinderen (zie hiernaast).

Opvallend zijn sommige constanten bij de kwalificators: kijk, nog, ook, weg, neen, daar, kapot. Het blijkt dat deze begrippen ook in andere talen steeds aanwezig zijn in de tweewoordenzinnen, zodat men van universalia kan spreken.

Ons verder baserend op deze woordklassenindeling, kunnen we de tweewoordenzinnen verder classificeren in: constructies van nomen + nomen, constructies van nomen + verbum en constructies met een kwalificator. Wanneer we nu de tweewoordenuitingen van de geobser-

	Joost	***Katelijn***	***Gijs***	***Diederik***	***Maria***	***Arnold***
Nomen	paard	Katelijn	kaas	toren	boot	paard
	vader	Karel	auto	paard	haar	toren
	vrachtauto	kleed	tutter	deur	blokken	auto
	toren	broek	vliegtuig	Diederik	Maria	voeten
	varken	wortel	auto	stoel	armband	oorbel
	madame	papier	bloem	tractor	brug	kindje
	trein	schort	vogel	auto	tractor	gordijn
	moeke	paard	Joost	fiets	Arnold	voetbal
	melkboer	vlees	kous	hondje	pudding	eitje
	tutter	koets	stoel	kindje	boek	schoen
	soep	voet	bad	vis	tutter	bal
Verbum	spelen	schreien	maken	vallen	steken	drinken
	hebben	drinken	schrijven	strijken	waaien	maken
	morsen	spelen	lachen	oprapen	gaan	eten
	zingen	hebben	hebben	dansen	hebben	spelen
	blazen	maken	zitten	komen	geven	hebben
	rijden	zitten	vallen	tellen	zien	vallen
	slapen	schrijven	helpen	springen	maken	vertellen
	doen	geven	plukken	rijden	morsen	lopen
	eten	komen	lopen	pakken	kijken	slapen
	omkappen	vallen	drinken	zingen	happen	gaan
	bakken	helpen	wandelen	fietsen	lopen	slaan
	zitten	lopen	eten	halen	zitten	pakken
	pakken	wenen	slapen	wenen	vallen	zingen
Kwalificator	kijk	kijk	kijk	kijk	kijk	kijk
	nog	nog	nog	nog	nog	nog
	neen	neen	neen	neen	neen	neen
	daar	daar	daar	daar	daar	daar
	weg	weg	weg	weg	weg	weg
	kapot	kapot	kapot	kapot	kapot	kapot
	op	op	op	op	op	op
		ook	ook	ook	ook	ook

			dat		dat
hoort	hoort	hoort			
ziet	ziet	ziet			
oo	oo	oo		oo	
ja	ja				
uit	uit		uit		uit
aan	aan	bang	warm	braaf	vuil
buiten	mooi	klein	toe	dik	stuk
open	twee	zwart	dicht	plat	stout
boven	dik	wit	open	genoeg	beneden
toe	leeg	terug	in	ziek	buiten
warm	groot	ander	bang	bloot	aan
lekker	binnen	plat	zwart	in	in

veerde kinderen bekijken, vinden wij hier globaal negen zinstypes (voor een meer gedetailleerde verantwoording van deze opstelling en indeling per kind, zie A. Schaerlaekens, 1973, 1976).

Nomen-nomenrelaties

1. Een *bestendigheidsrelatie* tussen twee nomina drukt bezit of bestemming uit. Het gaat om zinnen als: 'auto vader', 'stoel juffrouw', 'bed Joost'. Uit de context blijkt dat het kind meestal een bezit uitdrukt of iets dat vast toebehoort aan een bepaalde persoon. Zo zal het kind de zin 'auto vader' uitspreken als het de auto van vader voor de deur ziet staan, alhoewel vader niet aanwezig is. Een zin als 'stoel juffrouw' wordt uitgesproken wanneer het kind rond de tafel gaat en de verschillende stoelen benoemt als 'stoel vader', 'stoel moeder', 'stoel juffrouw' enz., gebaseerd op het feit dat ieder zijn vaste plaats heeft aan de tafel.
2. Een *toevalligheidsrelatie* drukt een plaats, associatie of identificatie uit. Het gaat om voorbeelden als 'pop water' wanneer het kind de pop in het water heeft laten vallen, 'pudding arm' wanneer het kind pudding op zijn arm heeft, 'pijn Joost' wanneer Joost pijn heeft, 'vader auto' wanneer vader toevallig bij de auto staat.

Nomen-verbumrelaties

3. Een *subject-verbumrelatie* benoemt een handeling en zijn subject. Het gaat om zinnen als 'moeke vertellen', 'minneke vallen', 'madame zingen'.
4. Een *object-verbumrelatie* benoemt een handeling en zijn object: 'toren maken', 'bal pakken', 'koek eten'.
5. Een *indirect object-verbumrelatie* benoemt een handeling en de plaats waar ze gebeurt of de persoon die eraan meewerkt. Het gaat om zinnetjes als 'geven madame' als het kind iets geeft aan madame, 'vallen water' wanneer het kind iets in het water heeft laten vallen.

Relaties met een kwalificator

6. Met een *ongedifferentieerde kwalificatie* wordt een eigenschap van een nomen uitgedrukt. Het gaat om zinnen als 'plat eendje' wanneer het opblaasbare eendje plat is, 'stoel kapot', 'licht uit'.
7. Met een *deixis of demonstratie* vestigt het kind de aandacht op een voorwerp of een eigenschap. Met dit type zin vraagt het kind de aandacht van de omgeving voor een bepaald voorwerp of een bepaald

feit. In sommige gevallen kan dit de vorm aannemen van een echte benoemingsdrang: het kind wil de volwassen toehoorder dan tonen wat het al allemaal kan benoemen. Het gaat om zinnen als ‘kijk poes’, ‘hoort water’, ‘ziet vake’, ‘kijk vallen’, ‘dat eendje’, ‘dat poes’. Hierbij moet opgemerkt worden dat dit type zin zeer frequent was bij al de onderzochte kinderen.

8. Met een *ontkenning-bevestiging-iteratie* wordt de goed- of de afkeuring van een voorwerp, van een handeling of van een eigenschap uitgedrukt. Het gaat om zinnen als ‘nee dokter’ wanneer het kind niet naar de dokter wil, ‘nee boterham’ wanneer het kind geen boterham wil, ‘ja soep’ wanneer het kind wel soep wil, ‘nog vertellen’ wanneer het kind meer verhaaltjes wil horen, ‘nog bloem’ wanneer het kind bloemen verzamelt. Ook dit type zinnen, meer bepaald het iteratietype met ‘nog’ en ‘ook’, was zeer frequent bij al de onderzochte kinderen.
9. Een *plaatsbepaling* geeft de plaats van een nomen weer. Het gaat om zinnen als ‘bloem op’ wanneer de bloem op de kast ligt, ‘blokken in’ wanneer de blokken in de doos liggen.

Het is dus mogelijk voor de Nederlandssprekende kinderen negen zinstypen te onderscheiden in deze tweewoordenzinperiode, maar niet elk van de door ons onderzochte kinderen gebruikte deze negen zinstypen ook werkelijk produktief. Bij de zes onderzochte kinderen varieerde het aantal gebruikte zinstypen van vier tot acht, zoals blijkt uit deze tabel.

	Gijs	***Maria***	***Diederik***	***Joost***	***Arnold***	***Katelijn***
Bestendigheidsrelatie	+	+	+	+	+	+
Toevalligheidsrelatie	+	+	+	+	+	+
Subject-verbum	+	-	-	+	+	+
Object-verbum	+	+	+	+	-	+
Indirect object-verbum	-	-	-	+	-	-
Ongedifferentieerde kwalificatie	+	-	-	+	-	+
Demonstratie	+	+	+	+	+	+

Ontkenning-bevestiging-iteratie	+	+	+	+	+	+
Plaats-bepaling	-	-	-	-	+	-

Er blijkt dus dat elk kind een keuze maakt van vijf tot acht zinstypen, maar er zijn zinstypen die bij elk kind terugkomen, met name de twee nomen-nomen relaties, de ontkenning-bevestiging-iteratie en de demonstratie. Daarbij blijkt uit meer gedetailleerd onderzoek dat deze vier zinstypen ook grammatisch in een verder ontwikkeld stadium zijn dan de andere tweewoordenzinnen.

Wanneer men het kind in deze periode goed beluistert, kan men opmerken dat het soms 'oefenmonologen' houdt, waarin het in een opeenvolging van tweewoordenuitingen één van deze zinstypen extra oefent. Zo wordt in de volgende oefenmonoloog de demonstratieve functie op verschillende manieren tot uitdrukking gebracht:

vrachtauto
kijk
vrachtauto
vrachtauto
ziet vrachtauto
boot kijk
kijk
kijk vrachtauto
oo vrachtauto
ziet vrachtauto (Gijs. 1 j/9 m)

Bij de volgende monologen wordt met 'weg' en 'warm' geëxperimenteerd:

madame	soep warm
weg	warm
weg madame	soep warm
weg boot	warm soep
weg koe	warm vlees
weg madame	warm aardappelen
madame	warm
is weg	warm soep
is weg	warm koffie. (Katelijn, 1 j/9 m)
weg dokter (Gijs, 1 j/9 m)	

Bij het eerste voorbeeld moet men opmerken dat er enkel een 'madame' aanwezig was en is weggegaan, boot, koe noch dokter waren te zien of hadden iets met de situatie te maken; het gaat dus werkelijk om het oefenen van de constructie met 'weg', een substitutie-oefening dus. Ook in de tweede monoloog was in de situatie enkel soep aanwezig, vlees, aardappelen en koffie worden slechts ingevuld om 'warm' te kunnen gebruiken.

In de volgende monologen wordt daarentegen met een bepaald lexicaal item geoefend, waarmee dan verschillende zinnetjes worden gevormd:

uit schortje	aan armband
aan schortje	armband
aan schortje	armband
uit schortje	twee armband
schortje weg. (Maria, 2 j)	aan
	aan armband
	af armband. (Maria, 2 j)

Tenslotte kan men nog opmerken dat het kind, dat nu weliswaar vijf tot acht verschillende zinstypen beheerst, er nog niet in slaagt deze afzonderlijke typen samen te voegen tot een complexere zin, zodat het gecompliceerder iedeeën dikwijls zal opsplitsen in verschillende tweewoordenzinnen.

nog zusterke
nog maken
nog pop (het kind heeft een pop verkleed als zuster, namelijk door een doek rond het hoofd van de pop te doen. Deze doek is er afgevallen en het kind vraagt moeder de pop nogmaals te verkleden tot zuster) (Maria, 1 j/11 m)

nee bloem
nee vrachtwagen (het kind wil niet dat de moeder een bloem op zijn vrachtwagen legt) (Joost, 1 j/8 m)

toren
rook uit
rook uit
toren
rook toren (er komt rook uit de toren) (Gijs, 1 j/8 m)

mama dragen
mama tafel (het kind wil dat mama de doos op tafel zet) (Ilse, 2 j/3 m)

kast toe
toe
Joost (Joost heeft de kast dichtgedaan) (Joost, 1 j/8 m)
Voorbeeld uit het Duits (H. Ramge, 1975)
gugma, zwei omnibusse
zwei omnibusse
omnibusse malt! (Guck mal, zwei Omnibusse sind gemalt) (Peter, 25 m)

Voorbeeld uit het Engels (L. Bloom, 1973)
peach daddy
spoon
daddy peach
cut (Daddy had cut a piece of peach that was in the bowl of a spoon, with a knife. Allison ate both pieces, then picked up another piece of peach and hand it out to daddy) (Allison, 1 j/6 m)
Ook D. Tinbergen (1919) merkt op 'Ook komen al eens twee zinnen achter elkaar: 'Lich uit, zus mede' (het licht is uit en zus gaat naar beneden) (Luuk, 2 j/2 m).

Het feit dat het kind wel dergelijke lange sequenties van tweewoordenzinnen kan maken, maar er nog niet in slaagt verschillende zinstypen tot een complexer geheel samen te voegen, wijst erop dat het in deze periode gaat om een syntactische beperking en niet om een te kort onmiddellijk geheugen, dat het kind zou beletten langere zinnen te vormen.

3.3.3 Besluit

Uit het bovenstaande blijkt dat bepaalde zinstypen in deze fase bijzonder frequent zijn, met name de twee nomen-nomen relaties, de demonstratie, de ontkenning-bevestiging-iteratie. Nochtans is het zo dat deze zinstypen helemaal niet een zo bijzonder belangrijke plaats innemen in de grammatica van het Nederlands der volwassenen: aspecten zoals iteratie en demonstratie zijn hierin zelfs eerder irrelevant. We hebben zelfs moeilijkheden om met de grammatica van het Nederlands zinnen te beschrijven als ‘kijk kapot’, ‘ziet vlieg’. Toch zijn dergelijke constructies zeer frequent in de kindertaal, hetzelfde geldt voor zinnen als ‘nog kijk’, ‘nog soep’, ‘nog draaien’. Met onze kennis van de volwassenengrammatica van het Nederlands hadden wij ook niet verwacht dat de bestendigheidsrelatie of bezitsrelatie zo goed en vroeg ontwikkeld zou zijn in dit stadium.

Omgekeerd zijn bepaalde zinstypen, die zeer belangrijk zijn in de volwassenengrammatica, niet zo duidelijk en niet zo vroeg gedifferentieerd in de kindergrammatica. Zo zijn de verschillen tussen subject-verbum, object-verbum, indirect object-verbum, bijwoordelijke bepaling van plaats-verbum, niet bij alle kinderen reeds zo ver gedifferentieerd.

De verklaring voor dergelijke verschillen met de volwassenentaal moet zeker niet uitsluitend gezocht worden in een linguïstisch verklaringsmodel: de psychologische ontwikkeling van het kind, zijn eigen leefwereld, zijn cognitieve en logische evolutie spelen hierbij zeker een belangrijke rol.

Zo kan als mogelijke verklaring voor het grammatisch ver gevorderde stadium van de bestendigheidsrelatie of bezitsrelatie gesteld worden dat het kind door ‘vast bezit’ en ‘vaste attributen’ kan komen tot een identificatie van zichzelf en de personen uit zijn omgeving. Bij het frequent voorkomen van de iteratie, in zinnen als ‘nog soep’, ‘nog draaien’, ‘nog kijk’, ‘nog komen’, die eigenlijk een ‘vraag naar herhaling’ of ‘vraag naar continuïteit’ uitdrukken, zou men kunnen refereren naar de algemene perseveratiedrang van kinderen in deze periode.

Ook de demonstratieve zinnen zijn zeer frequent in deze periode. Uit hun aard en context blijkt hun louter benoemende, aanwijzende functie. Het kind wil de reactie en interesse van de omgeving opwekken door mee te delen wat het ziet, het zoekt dus contact met zijn omgeving door middel van de taal. Door de grote frequentie van deze demonstratieve zinnen wordt dus de stelling enigszins tegengesproken dat het kind in dit stadium nog zou verkeren in een zeer egocentrisch taalgebruik; deze stelling ontmoet men in heel wat werken over taalontwikkeling. Er wordt daarbij benadrukt dat de eerste taaluitingen steeds 'bevelen, eisen, vragen, wensen' zouden zijn, en alleen gebruikt zouden worden om directe behoeften te bevredigen en om affectieve toestanden in verband met de omgevende wereld uit te drukken (zie o.m. E. Meumann, 1903; H. Idelberger, 1903; D. Mc Carthy, 1954). Alhoewel deze behoeftebevredigende functie van de taal er onmiskenbaar vanaf het begin is, is het ons inziens toch niet zo evident dat zij allesoverheersend is. Uit de demonstratieve zinnen blijkt immers dat het kind zich reeds interesseert voor het louter benoemen en identificeren van objecten en gebeurtenissen zonder dat het hierdoor iets kan krijgen voor een of andere behoeftebevrediging. Zowel K. Bühler (1929) als G. De Laguna (1927) wijzen erop dat ook reeds veel eenwoordzinnen eigenlijk een louter benoemende functie hebben. Ook H. Delacroix (1934) bekritiseerde reeds de opvatting als zou het kind aanvankelijk zijn taal uitsluitend 'egocentrisch' gebruiken. Het kind heeft blijkbaar reeds interesse voor belangeloos taalgebruik. Deze demonstratieve zinnen wijzen tegelijkertijd op een abstraherend en op een belangeloos taalgebruik, dat men niet kan beschouwen als zich secundair ontwikkelend op het egocentrisch taalgebruik, aangezien het er reeds blijkt te zijn in deze vroege periode. Deze demonstratieve zinnen bleken niet alleen hoog frequent te zijn bij de door ons onderzochte kinderen (zie pag. 114), maar ze blijken ook een constante te zijn in andere en oudere studies die de taaluitingen beschrijven van kinderen in deze fase (zie o.m. J. van Ginneken, 1917; C. & W. Stern, 1907; W. Leopold, 1949). Tweewoordenzinnen met een demonstratieve funktie kan men onder meer terugvinden in het materiaal van J. Smith (1970), R. Brown & U. Bellugi (1964a), L. Bloom (1970), M. Braine (1963), W. Miller & S. Ervin (1964), M. Smoczy□ska (1976).

Het blijkt dus te gaan om een type tweewoordenzin met taaluniverseel karakter.

Dat niet alleen deze demonstratieve zinnen, maar ook veel elementen uit de syntaxis van de tweewoordenzin terug te vinden zijn in studies over heel diverse talen, blijkt uit de vergelijkende tabel die Slobin opstelde over de functie van de tweewoordenzin in zes verschillende talen, zinnen met een demonstratief karakter zijn daarin terug te vinden onder de benaming 'plaatsbepaling, benoeming' (zie hiernaast).

Wanneer wij het schema van de tweewoordenzin in het Nederlands hiermee vergelijken, dan blijkt dat heel wat, maar niet alle functies van deze tweewoordenzin een taaluniverseel karakter hebben.

Tot besluit kunnen wij zeggen dat het typische van de tweewoordenzinfase is dat ze een nieuwe periode inluidt, waarin het kind, door middel van zijn gesproken taal, duidelijke relaties gaat leggen tussen verschillende taalsymbolen, en zo komt tot het vormen van zinnen. Is het zo dat gedurende de eerste levensjaren het kind een aanvang maakt met de fonologische beoefening van zijn moedertaal en men vanaf de éénwoordzin kan spreken van een semantische component, dan legt het kind in deze periode inderdaad de grondslagen voor de syntaxis. Deze grondslagen, of eerste zinnen, worden dan ook vrij grondig geoefend, waarna de verdere expansie van de syntaxis vlugger kan geschieden.

3.4 De meerwoordenzin

Vormt de tweewoordenzin een tamelijk afgeronde periode, dan is er, als eenmaal de uitbreiding naar drie woorden is begonnen, reeds vlug sprake van vier- en meerwoordenzin.

Het taalgebruik wordt nu nog minder egocentrisch dan vroeger en nog meer communicatief. Deze evolutie zette reeds in de tweewoordenzinfase in. Het kind vindt het nu normaal te spreken met en toegesproken te worden door vertrouwde personen, het zal dus echte conversaties voeren. Het is evenwel normaal dat het kind in deze periode nog niet vlot spreekt met vreemden en zijn communicatieve vaardigheden reserveert voor het vertrouwde milieu. Ook komen er nog situaties voor waarin het kind spreekt wanneer het alleen is en intensief met iets speelt, en echte bed-time monologen. Wanneer het met leeftijdsgenoten samen is, zal het nog niet zo erg veel echt 'converseren' en nog veel 'op zichzelf spreken' zoals het ook nog dikwijls op zichzelf speelt terwijl het met leeftijdsgenoten in de groep is. De echte 'talige interacties' vinden nog hoofdzakelijk plaats tussen kind en vertrouwde volwassenen. Hierin zal in de volgende periode verandering komen.

Functies van de tweewoordenzinnen in de kindertaal met voorbeelden uit verschillende talen *

Functie van de uiting	**Engels**	**Duits**	**Russisch**
	there book		
	(daar boek)	buch da	
Plaatsbepaling, benoeming	that car	(boek daar)	Tosya tam
	(dat auto)	gukuk wauwau	(Tosya daar)
	see doggie	(kijkkijk hond)	
	(kijk hond)		
	more milk		
	(meer melk)	mehr milch	yeshchë moloko
Gebod of wens	give candy	(meer melk)	(meer melk)
	(geef snoep)	bitte apfel	day chasy
	want gum	(a.u.b. appel)	(geef uurwerk)
	(wil gom)		
	no wet		
	(neen nat)		
	no wash	nicht blasen	vody net
Negatie	(neen wassen)	(niet blazen)	(water neen)
	not hungry	kaffee nein	gus' tyu-tyu
	(niet hongerig)	(koffie neen)	(gans weg)
	allgone milk		
	(melk is op)		
	Bambi go		
	(Bambi gaan)	puppe kommt	mama prua
	mail come	(pop komt)	(mama
Beschrijving van gebeurtenis of situatie	(post komen)	tiktak hängt	wandelen)
	hit ball	(tiktak hangt)	papa bay-bay
	(bal slaan)	sofa sitzen	(papa slapen)

* Samengevat en vertaald uit: D. Slobin, *Psycholinguïstics*. Scott Foresman & Co, London, 1971. De originele tabel geeft daarbij nog voorbeelden voor het Fins, het Luo, het Samoan.

	block fall	(sofa zitten)	korka upala
	(blok vallen)	messer schneiden	(korst vallen)
	baby highchair	(mes snijden)	nashla yaichko
	(baby stoel)		(vinden ei)
	my shoe	mein ball	mami chashka
Bezitsaanduiding	(mijn schoen)	(mijn ball)	(mama's kopje)
	mama dress	mamas hut	pup moya
	(mama kleed)	(mama's hoed)	(mijn navel)
	pretty dress	milch heiss	mama
Bepaling, kwalificatie	(mooi kleed)	(melk heet)	khoroshaya
	big boat	armer wauwau	(mama goed)
	(grote boot)	(arme hond)	papa bol'shoy
			(papa groot)
Vraag	where ball	wo ball	gde papa
	(waar bal)	(waar bal)	(waar papa)

Het kind gebruikt deze periode onder meer voor het ‘afwerken’ van zijn fonologische ontwikkeling: aan het einde van de meerwoordenzinfase zal het praktisch alle afzonderlijke fonemen beheersen, sommige combinaties van twee of meer medeklinkers misschien nog niet.

Was de periode van de tweewoordenzin er één van intense oefening van de syntaxis, dan is deze periode er dikwijls één van intense woordenschatuitbreiding. Men kan zelfs spreken van een echte specifieke ‘benoemingsdrang’ in het tweede levensjaar (zie o.m. D. Mc Carthy, 1954), een benoemingsdrang die zich dikwijls uit in stereotiepe vragen: ‘is dat?’ ‘wat is dat?’, vragen die soms honderdmaal per dag gesteld worden. K. Bühler (1929) spreekt dan ook van een ‘Alter der Namensfrage’, wat we zouden kunnen vertalen als ‘de naam-vraag-leeftijd’, en merkt ook op dat een kind voor deze steeds terugkerende ‘naamvragen’ dikwijls een eigen stereotiep woord ontwikkelt.

Volgens E. Lenneberg (1966) beschikt het kind van achttien maand gemiddeld over een vijftigtal woorden. In het begin van het tweede levensjaar zou dit gemiddeld tweehonderdtachtig zijn. Rond twee jaar en zes maand zou dit gemiddeld vierhonderd woorden zijn, en rond drie jaar reeds negenhonderd. Uit één van de oudste, maar meest uitgebreide woordenschatonderzoeken (van M. Smith 1926), blijkt een gelijkaardige snelle groei tussen één jaar en zes maand en drie jaar:

Woordenschatgroei als functie van leeftijd[*]

Leeftijd (jaar - maanden)	**Aantal woorden**
0.8	0
0.10	1
1.0	3
1.3	19
1.6	22
1.9	118
2.0	272
3.0	896
3.6	1.222
4.0	1.540
4.6	1.870
5.0	2.072
5.6	2.289
6.0	2.562

* Tabel overgenomen uit: Smith, M.E., An investigation of the development of the sentence and the extent of vocabulary in young children. *University of Iowa Studies in Child Welfare*, 1926, 3. No 5.

Typisch voor deze periode is ook dat het kind bij deze woordenschatuitbreiding soms systematisch fouten maakt bij het kiezen van de negatieve en positieve pool van een semantische kern, zoals blijkt uit een paar voorbeelden:

> ‘mama los doen’ (uit de situatie blijkt dat het kind wil dat mama een schoen vastdoet) (Wim, 2 j/10 m)
> ‘boek uitdoen’ (uit de situatie blijkt dat het kind wil dat mama de broek aandoet) (Wim, 2 j/10 m)
> ‘mama poo open doen’ (het kind wil dat mama de poort dicht doet) (Wim, 2 j/10 m)
> ‘kleed is vast’ (blijkens de situatie bedoelt het kind dat het kleed los is) (Hanneke, 2 j/3 m)
> ‘doet eens los’ (het kind vraagt iets vast te doen) (Hanneke, 2 j/5 m)
> ‘is koud’ (het kind betast een warme radiator) (Hanneke, 2 j/5 m)
> ‘is open’ (het kind wijst op de kast die dicht is) (Hanneke, 2 j/5 m)
>
> In deze periode maakte het kind Hanneke deze fouten zo systematisch, dat dit verschijnsel aan haar oudere broertje het volgende commentaar ontlokte: ‘als ze zegt open hé dan wilt ze zeggen dicht’ (Gerrit, 5 j/5 m).

Voor de meerwoordenzin in het Nederlands is geen ‘volledige’ syntactische beschrijving uitgewerkt, zoals we die voor de tweewoordenzin konden geven. Wel is er een aantal kenmerken die eigen zijn aan de syntaxis van deze ‘meerwoordenzin’, waardoor deze ‘meerwoordenzinfase’ wordt onderscheiden van de volgende differentiatiefase. Deze kenmerken zullen wij hier samenvatten om, aan de hand van enkele voorbeelden, te illustreren hoe de uitbreiding van twee- naar meerwoordenzin in de praktijk verloopt. De meerwoordenzin heeft onder meer de volgende kenmerken:

- De zinslengte bedraagt gemiddeld drie à vijf woorden, ten hoogste acht.
- Deze zinnen zullen naar volwassenennormen nog dikwijls onvolledig zijn in die zin dat bijvoorbeeld het werkwoord of het onderwerp nog ontbreekt.
- Deze zinnen bestaan uit: naamwoorden, werkwoorden, bijvoeglijke naamwoorden en een gelimiteerd aantal voorzetsels en bijwoorden.
- Bepaalde woordklassen ontbreken in de regel nog: voegwoorden, voornaamwoorden, hulpwerkwoorden, de meeste bijwoorden die tijd en hoeveelheid aanduiden.
- Er zijn nog geen samengestelde zinnen.
- Als regel is er ook nog geen flexie, of verbuiging, van het bijvoeglijk naamwoord of het werkwoord. Dit werkwoord komt doorgaans nog in de infinitief voor, met daarnaast een eerste geflecteerde vorm,

namelijk het koppelwerkwoord ‘is’. Dit werd door ons reeds vastgesteld bij één kind in de tweewoordenfase, door D. Tinbergen (1919) in de zevenentwintigste maand bij Luuk, door J. van Ginneken (1917) in de vroegste fase bij Keesje. Verdere flexie, vooral in verband met tijdsaspecten van het werkwoord, ontbreekt vooralsnog. Het ontbreken van deze morfologische mechanismen geeft aan deze zinnetjes hun ‘telegramstijlaspect’, reden waarom men soms spreekt van ‘telegrafische spraak’ in deze periode.

- Wij vinden nog geen tijdsaanduiding in deze periode, wel reeds een soort plaatsbepaling en sommige bijwoorden van plaats. Ook in de cognitieve ontwikkeling blijkt het besef van ruimte eerder ontwikkeld te zijn dan het tijdsbesef.

Hoe gebeurt nu de uitbreiding naar de meerwoordenzin? Welke syntactische strategieën gebruikt het kind om deze tweewoordenzin uit te breiden tot meerwoordenzinnen? Een eerste strategie is die van juxtapositie of nevenstelling buiten zinsverband, waarna het nevengestelde woord dan gemakkelijker in de zin zelf opgenomen kan worden. Deze strategie voor zinsuitbreiding werd reeds door C. & W. Stern (1907) opgemerkt.

Voorbeelden:

drinken thee/melk (Joost, 1 j/1 m)
vader pijp, ram (vader heeft een pijp en die is warm) (D. Tinbergen, 1919)
(Luuk, 1 j/3 m)

mama
Bildä hamele
zimmä
hamele Bildä
hinten
dada mama eholn (mama moet de prenten uit de kast halen)
(C. & W. Stern, 1907) (Hilde, 1 j/10 m)

Een tweede strategie is de topicalisatie. In het topicalisatiefenomeen wordt het subject of object herhaald vóór of ná de zin, en ervan onderscheiden door een korte maar duidelijke pauze. Aanvankelijk zal het kind een object topicaliseren dat reeds in de tweewoordenzin voorkwam, zodat het een soort herhaling of beklemtoning wordt:

pot zitten/pot, potte, pot
boter pakken/boot, boot
zon schijn/zon, zon (Gijs, 1 j/1 m)

Daarna wordt een object of subject getopicaliseerd dat niet in de tweewoordenzin aanwezig was, zodat het kind komt tot het verbinden van bijvoorbeeld een kwalificatierelatie of een iteratie met een getopicaliseerd subject:

kijk mooi/konijn (Maria, 2 j/1 m)
nog draaien/brug (Maria, 2 j/1 m)
nie warm/soep (Gijs, 2 j)
muis/is buiten (Gijs, 2 j)

Deze topicalisatiestrategie tot uitbreiding van eenvoudige naar meer complexe zinnen kan ook nog in latere stadia van de taalontwikkeling opgemerkt worden.

Zo citeert b.v. W. Boyd (1927) de volgende voorbeelden:
Whisky/did it make him sick? (5 j)
Roses/I have got no roses. (5 j)
Get fish, Isa. (2 j)
Cannot come off, wee baby boot. (2 j)
Any tree that's got branches, he climbs it. (5 j)
Pillar, put it down there. (2 j)
Chair. Isa wants chair. (2 j)

Ook in het Nederlands wordt deze strategie in latere ontwikkelingsfasen nog gebruikt:
poesje/'t is wakker. (poes is wakker) (Wim, 3 j/7 m)
nee is tapot/visie. (de televisie is niet kapot) (Wim, 3 j/7 m)
ik wilt uw soep eens proeven, uw soep (Wim, 4 j)
doet die valies is open/die valies. (Gerrit, 2 j/10 m)
den auto is gemaakt, den auto. (Steven, 6 j/4 m)
vriezeman, wij heeft hard in de blatte gezoekt. (Wij hebben naar de vriezeman hard gezocht in de bladeren) (Wim, 3 j/7 m)

Voor het Duits noteerde H. Ramge (1975) het volgende voorbeeld:
Thomas/der hat füsse! (Peter, 25 m)

Tenslotte maakt het kind gebruik van een strategie waarbij het twee semantische relaties na elkaar uit met een korte pauze ertussen. Deze nevenstelling zal dan eindigen in het samenvoegen van de twee relaties. Het kind omschrijft de idee dus eerst met de hem bekende tweewoordenzinstrategie (zoals in de voorbeelden op pag. 119) om ze daarna samen te voegen tot een langere zin. Niet alleen zijn relationele bewustwording, maar ook zijn vaardigheid om dit syntactisch te verwoorden, neemt dus gestadig toe. Aanleiding tot dergelijke zinsuitbreidingen is dikwijls het ‘borduren rond een thema’. De volgende

voorbeelden van dergelijke zinssequenties zijn dan ook meestal afkomstig van kinderen die alleen zijn, opgaand in hun spel, in een situatie waarin ze voor zich uit praten en er eigenlijk geen echte dialoog is, of van kinderen in bed-time monologen, eveneens een situatie die niet-communicatief is.

de treine
de trein
nog een trein
nog een trein
de stok
trein
de trein
de trein
is lange
bake lange trein
bake
trein nog rijden
trein nog rijjen
kijk lange trein
kijk treinen
de treinen
kijk de treinen
blok
nog een blok
de dikke blok
nog dikke blok
de blok zo
daar's ee blok trein
daar's ee blok de trein
nog dikke blokken. (Het kind speelt met een trein bestaande uit losse wagentjes waarop blokken geplaatst kunnen worden) (Gijs, 2 j/1 m)

jas aandoen hé
jas aandoen hé
ja
een jas aandoen hé
ja
eerst de jas
poppemieke aandoen
eerst de jas aandoen/poppemieke
poppemieke jas aandoen
poppemieke jas. (het kind doet de pop een jas aan) (Katelijn, 2 j/1 m)

warm warm
soep warm
soep warm
is warm

soep is warm
pot is warm. (het kind onderzoekt de soeppot op het vuur) (Gijs, 1 j/11 m)

Het vermogen van het kind om over de zinsgrens heen bepaalde redeneringen voort te zetten speelt bij deze zinsuitbreiding een grote rol: het kind produceert immers, zoals ook reeds tijdens de tweewoordenzinperiode, verschillende opeen volgende zinnen die niet alleen naar inhoud maar ook grammatisch een grotere eenheid vormen, om ze daarna tot een langere zin samen te voegen. In het volgende voorbeeld wil het kind aan een bezoeker vertellen dat hij naar de bloemen moet kijken en er ook aan moet ruiken, en splitst deze zin mooi op in een logische eenheid van verschillende kleine zinnen:

kijk eens
kijk eens in
nog een bloem
nog een bloem vaas
ruiken de bloem. (Gijs, 2 j/1 m)

In het volgende voorbeeld voegt het kind de 'opgesplitste eenheid' dan samen tot een langere zin:

pop hebben
Katelijn mut
pop muts hebben
Katelijn pop muts hebben. (Katelijn wil een muts voor haar pop) (Katelijn, 2 j)

Ook in het volgende voorbeeld uit het Duits, produceert het kind respectievelijk de tweewoordenzinnen subject-object, subject-verbum, object-verbum, en voegt ze tenslotte samen tot subject-object-verbum.

mami n haus!
mami malen!
n haus malen!
mami n haus malen! (H. Ramge, 1975) (Peter, 2 j/1 m)

Tenslotte geven wij hier drie voorbeelden uit het Duits waarin het kind één bepaalde gebeurtenis eerst beschrijft met zinstypen die hem vertrouwd zijn, om dan voorzichtig over te schakelen naar een uitgebreidere zin:

Katze (viele Male)
zwei (viele male)
fledermäuse
die Katze sieht zwei Fledermäuse. (R. King, 1971) (3 j/6 m)

Schwein (viele Male)
gross
schlafe
grosses Schwein schlafe jetzt. (R. King, 1971) (3 j/6 m)

fahrrad.
fahrrad.
hier machen, mami!
ja
die mami hat?
die mami 'n stuhl hat.
die mami fahrrad.
die mami hat n fahrrad! (het kind ziet moeder de fiets poetsen). (H. Ramge, 1975) (Peter, 25 m)

Zoals Ramge opmerkt zijn de eerste zinnetjes gekende typen. Dan wil het kind de constructie haben + gebruiken. Als het bemerkt dat Stuhl niet het juiste woord is, herneemt het eerst de oudere gekende strategie om dan tenslotte een goede zin met haben + te herhalen.

Als besluit kunnen wij zeggen dat het kind nu in versneld tempo komt tot het samenvoegen van verschillende semantische basisrelaties en deze tot langere zinssequenties kan verbinden. Bij veel kinderen zal deze meerwoordfase zeer kort zijn en begint de differentiatiefase reeds rond dertig maand. Bij andere kinderen zal deze periode uitlopen tot drie jaar of drie jaar en zes maand, zodat heel wat kleuters die voor het eerst naar school gaan nog volop in deze periode van hun taalontwikkeling verkeren.

Geselecteerde verdere literatuur over de vroeg-linguale periode

C. & W. Stern (1907), G. De Laguna (1927), P. Guillaume (1927), M. Braine (1963), R. Brown & U. Bellugi (1964), S. Ervin (1964), W. Miller en S. Ervin (1964), D. Mc Neill (1966, 1970), J. Gruber (1967), P. Greenfield (1968), P. Menyuk (1969), L. Bloom (1970), J. Smith (1970), J. Schlesinger (1971), P. Dale (1972), T. van der Geest (1972), L. Bloom (1973), M. Bowermann (1973), R. Brown (1970, 1973), W. Levelt (1973), M. Miller (1973), A. Schaerlaekens (1973, 1976), J. Bruner (1975), H. Ramge (1975), M. Smoczyńska (1975, 1976), R. Campbell (1976).

4 De differentiatiefase (twee en een half - vijf jaar)

4.1 Inleiding

Na het ontstaan van de meerwoordenzin gaat de evolutie zeer snel. Het kind zal in deze periode een aantal vaardigheden uitwerken of differentiëren, waarmee het in de vorige periode was begonnen; zoals bijvoorbeeld het uitbreiden van woordenschat en woordklassen, het vormen van langere en meer volledige zinnen. Bovendien verwerft het kind in deze periode nog een aantal nieuwe vaardigheden, waarvan het beginnend beheersen van de morfologie de meest markante is. Het taalgebruik van het kind benadert nu meer en meer dat van het volwassenenmodel.

Naar gelang het taalgebruik van het kind complexer wordt, wordt de beschrijving ervan onvolledi ger. Voor deze periode vindt men geen uitgewerkte grammatica meer; ook voor andere talen dan het Nederlands zijn ons geen studies bekend die een omvattende beschrijving geven van de syntaxis in deze periode. Er zijn wel studies die de ontwikkeling van een specifiek aspect beschrijven: bijvoorbeeld de ontwikkeling van de negatieve zin, van de vragende zin, of van sterke en zwakke werkwoorden. Voor dergelijke studies kan men vanaf drie jaar in toenemende mate beroep doen op technieken als: het vervolledigen van zinnen, het uitvoeren van opdrachten, het aanleren van nonsenswoorden. Men kan nu ook gestructureerde opgaven geven, zoals imitatie- en repetitieopgaven, en men kan trachten grammaticaliteitsoordelen te ontlokken.

Voor de benadering van het taalgebruik in deze periode gebruikt men bovendien meer en meer termen uit de volwassenentaal, waarbij de verschillen met de taal van het kind worden aangeduid. De beschrijving geeft dan aan in welke aspecten de taal van het kind nog afwijkt van die van de volwassen taalgebruiker. Men erkent daarbij vanzelfsprekend wel dat de zogenaamde kinderlijke ‘afwijkingen’ geen fouten zijn in de echte zin van het woord, maar een onderdeel van een systeem dat voortdurend in ontwikkeling is. B. Tervoort e.a. (1972a) beschrijven de verschilpunten tussen de kindertaal en de volwassenentaal in vier subcategorieën:

a. substitutie:	het kind gebruikt een ander taalelement dan wij vanuit de volwassenentaal zouden verwachten, bv.: mag Hester (ik) ook appeltje happen?
b. omissie:	het kind laat een essentieel deel uit de zinnen weg, bv.: (wat) doet papa nou?
c. inversie:	het kind verwisselt bepaalde delen in de zin van plaats, bv.: Hester koeken eet.
d. additie:	het kind voegt bepaalde delen aan de zin toe, bv.: mijn papa doet ook werken.

(Uit: B. Tervoort, e.a., *Psycholinguïstiek*, 1972, p. 74.)

Alhoewel het kind in deze periode een enorm deel van zijn taalontwikkeling doormaakt, wordt de beschrijving ervan meer fragmentair, en worden er weinig pogingen gedaan om het taalgebruik in deze periode *globaal* te beschrijven. In de volgende paragrafen zullen wij trachten enkele van deze differentiatiepunten verder toe te lichten aan de hand van het karige onderzoek dat hieromtrent in het Nederlands is gebeurd.

Er werd onderzoek gedaan over bepaalde aspecten van de morfologische ontwikkeling, met name over het systeem der sterke en zwakke werkwoorden (G. Extra, 1976; H. van Horen e.a., 1973; H. van Driel e.a., 1975). Over morfologische ontwikkeling vinden we ook losse gegevens bij J. van Ginneken (1917), D. Tinbergen (1919), C. de Vooys (1916). Deze gegevens over morfologische differentiatie zullen we aanvullen met gegevens uit eigen onderzoek. Ook wat betreft het verschijnen van nieuwe woordklassen zullen we ons hoofdzakelijk baseren op de longitudinale studie van de zes Nederlandssprekende kinderen zoals we die eerder beschreven (zie pag. 113). Deze longitudinale studie werd echter afgebroken vóór het volledig beëindigen van de differentiatiefase. De evoluties die op basis hiervan beschreven worden, bestrijken dan ook maar het eerste jaar na de vroeglinguale fase, dus ongeveer het eerste derde van de totale differentiatiefase.

Zo zullen wij meer bepaald aandacht schenken aan de evolutie van woordgebruik en woordklassen, met name aan aspecten van woordenschat, woordgebruik, gebruik van zelfstandig naamwoord, gebruik van voornaamwoorden en lidwoorden. Ook zullen wij de ontwikkeling van sommige morfologische aspecten meer gedetailleerd volgen, om tot besluit te komen tot het formuleren van enkele algemene ontwikkelingslijnen in deze periode. Op basis daarvan trachten wij dan toch een meer globale beschrijving te leveren van het taalgebruik in deze differentiatiefase.

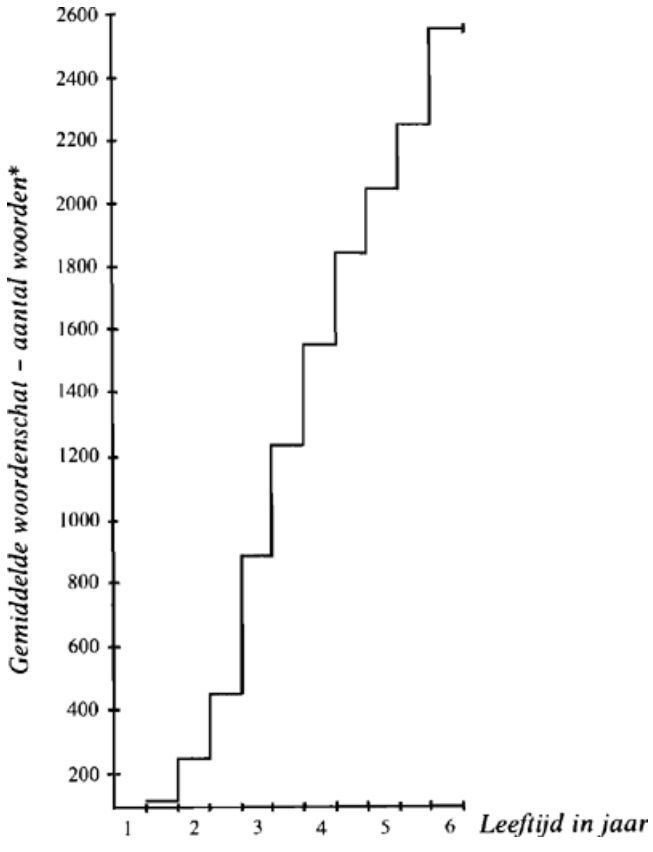
Bij de gegevens en tabellen uit de volgende paragrafen kan men de exacte chronologische leeftijden weer beter buiten beschouwing laten: bij sommige kinderen zullen de geschetste ontwikkelingen vroeger plaats-

vinden, bij andere weer later. De aangegeven opeenvolging van de verschillende stadia zal echter wel identiek zijn bij elk kind. We behandelen hier achtereenvolgens enkele differentiatieaspecten van woordenschat, woordklassen en morfologie.

4.2 Differentiatie van woordgebruik en woordklassen

4.2.1 Woordenschat en woordvorming

Kwantitatief gaat de uitbreiding van de woordenschat nog steeds verder. E. Lenneberg (1966) vermeldt dat tussen drie en vijf jaar de woordenschat gemiddeld evolueert van negenhonderd tot tweeduizend honderd woorden, zoals blijkt uit de tabel.



*

* Tabel overgenomen uit: E. Lenneberg, The natural history of language'. In: F. Smith en G.M. Miller, *The Genesis of Language*, M.I.T. Press, 1966, p. 227.

Ook het onderzoek van M. Smith (1926) vermeldt een doorsnee toename van de woordenschat van 896 tot 2072 items in deze periode (zie tabel pag. 124). Het uitgebreider contact met de buitenwereld, het doorbreken van het vertrouwde alledaagse milieu, zoals bijvoorbeeld bij het bezoeken van speelzaal of kleuterschool, is zeker mede-oorzaak van deze grote woordenschatuitbreiding. Bovendien is een aantal nieuwe woorden direct gerelateerd met de evoluerende perceptieve en cognitieve ontwikkeling. Zo komen nu benamingen van kleuren voor, meestal eerst rood, zwart, wit. Er komen meer bijvoeglijke naamwoorden en bijwoorden die een plaats aanduiden en ook meer kwantitatieve begrippen: groot, klein, dik, rond, allemaal, binnen, buiten. Er komen ook beginnende tijdsaanduidingen: straks, dadelijk, morgen, nooit, altijd. Dit alles reflecteert de toenemende greep op de werkelijkheid van het kind in deze periode, waar het zich stilaan bewust wordt van ruimtelijke en temporele structuren. Hierbij valt op dat bijwoorden die een plaats aanduiden vroeger komen dan bijwoorden die een tijd aanduiden, en ook eerder met meer preciesheid gebruikt worden (zie o.m. O. Decroly, 1913; C. & W. Stern, 1907; A. Grégoire, 1947; E. Ferreiro, 1971). Bij de bijwoorden van tijd zouden aanduidingen die naar het heden verwijzen eerst komen, nogal eens gevolgd door een bijwoord dat naar de onmiddellijke toekomst verwijst, zoals: aanstonds, seffens, straks, dadelijk. Bijwoorden die naar het verleden verwijzen zouden iets later komen (O. Decroly, 1913; J. van Ginneken, 1917; W. Kaper, 1959). Deze volgorde van verwerving zou zeker door meer uitgebreid onderzoek geverifiëerd moeten worden, waarbij niet alleen gelet moet worden op het feitelijk gebruik van deze bijwoorden van tijd, maar ook op hun reëel referentiekader. Vast staat immers dat het kind deze tijdsaanduidingen aanvankelijk niet steeds adequaat gebruikt en ze met een te brede betekenis toepast (O. Decroly, 1913; C. & W. Stern, 1907; A. Grégoire, 1947; E. Ferreiro, 1971). Het kind begrijpt moeilijk dat bepaalde tijdsaanduidingen relatief zijn, t.t.z., dat het bedoelde tijdstip met een ander woord benoemd wordt naar gelang het moment waarop het benoemd wordt. Men kan dit zien als een uiting van de algemene moeilijkheid met het verschijnsel homonymie op deze leeftijd (zie ook pag. 20). Vergelijkbare moeilijkheden heeft het kind ook met het gebruik van de persoonlijke voornaamwoorden (zie pag. 140-141). Een voorbeeld:

> Het kind heeft de dag voor zijn verjaardag alsmaar gevraagd: ‘wanneer verjaar ik?’ waarop dan steeds het antwoord kwam: ‘morgen’. De volgende morgen wordt het triomfantelijk wakker met de uitspraak: ‘vandaag is het morgen hé?’ en de dag nadien herinnert het aan

de blijde dag met de woorden: ‘het was al eens morgen geweest hé?’ en wat later herinnert het zich nog: ‘morgen was ik ook al eens verjaard hé?’ (Hanneke, 4 j)

Zoals in de meerwoordenfase gaat ook nu de selectie van een woord uit een bepaalde semantische kern soms nog de verkeerde richting uit en verwart het kind soms de negatieve en de positieve pool, of kan een woord dat als eerste uit een bepaalde semantische kern verworven wordt aanvankelijk een veel te brede betekenis hebben en gebruikt worden voor alle woorden uit deze kern. Aan dit verschijnsel werd bij Engelssprekende kinderen enig onderzoek gewijd (zie o.m. M. Donaldson & R. Wales, 1970; E. Clark, 1973a, 1973a, 1973b; D. Olson, 1970). Voor het Nederlands geven wij enkele selectieve voorbeelden:

‘Mama is te laat teruggekomen.’ (Mama is vertrokken en blijft normaal een hele dag weg, na twee minuten komt ze echter al terug. Het kind ziet het en is blij verrast.) (Hanneke, 3 j/1 m)

‘Ik ben weer de laatste.’ (Uit de omstandigheden blijkt dat het kind bedoelt dat zij eerst is aangekomen.) (Hanneke, 3 j/4 m)

‘Mag ik naar boven gaan?’ (Het kind wil naar beneden gaan.) (Hanneke, 3 j/4 m)
‘Ik heb te warm in de school.’ (Het kind vraagt een extra trui om aan te doen, bedoelt dus dat ze het te koud heeft.) (Hanneke, 3 j/4 m)

‘Als het donker is, mag ik wakker worden.’ (Het kind zegt dit als ze gaat slapen en het reeds donker is, het bedoelt blijkbaar: als het licht wordt.) (Hanneke, 3 j/4 m)

Bij een poppenkast voorstelling is er een personage dat drie keer verklaard heeft in de kelder te verdwijnen om wijn te drinken. Wanneer de volgende pop aan het publiek vraagt: ‘Waar is Jules?’ schreeuwt het kind: ‘Op de zolder.’ Wanneer een pop net naar buiten is gegaan door de deur en de volgende pop vraagt: ‘Waar is Jules?’ schreeuwt het kind: ‘Binnen.’ (Inge, 4 j/11 m)

Het kind Wim (3 j/2 m) gebruikte nog geen enkel plaatsaanduidend voorzetsel. Dan begint hij ‘achter’ te gebruiken, maar aanvankelijk kunnen zinnen als ‘ik wil achter mama zitten’ zowel betekenen: ik wil naast, bij, voor, als achter mama zitten.

Het kind Gerrit (2 j/6 m) gebruikte als eerste bijwoord van plaats ‘bij’, dat dan voor elke plaatsbepaling wordt gebruikt: ‘Papa is bij Leuven’, ‘de soep is bij de kelder’.

Zeer frappant is dit verschijnsel bij het verwerven van tijdsaanduidingen. Kinderen zullen als eerste aanduiding van een tijdsverschil soms een woord

verwerven als ‘gisteren’, ‘morgenvroeg’, ‘straks’ en deze tijdsaanduiding dan gebruiken voor alles wat ‘niet-nu’ is.

D. Tinbergen (1919) vermeldt dat Luuk met de uitdrukking ‘chool’ (naar school) alles bedoelt wat ‘niet thuis’ is, dus ‘vade chool’, ‘membo chool’ betekenen respectievelijk dat vader, de melkboer afwezig zijn.

W. Kaper (1959) illustreert de stapsgewijze verwerving van ‘aanstonds’: dit slaat eerst zowel op verleden als toekomst, iets later op de toekomst alleen, maar zowel op onmiddellijke als verder afgelegen toekomst, en pas in de derde fase duidt het alleen de onmiddellijke toekomst aan (Erik, tussen 3 j-7 j).

Zowel C. & W. Stern (1907) als A. Grégoire (1947) vermelden dat ‘morgen’ aanvankelijk gebruikt wordt met de betekenissen ‘gisteren’ en ‘morgen’.

Deze differentiatiefase is bovendien de periode bij uitstek waarin het kind aan eigen creatieve woordvorming doet en opmerkelijk veel *neologismen* of nieuwvormen maakt, die zowel fonologisch als semantisch zeer 'mooi' zijn. De verzameling neologismen die eerder besproken werd (zie pag. 16-19) is dan ook globaal gezien uit deze periode afkomstig. Verdere voorbeelden hiervan werden door C. de Vooys (1916) verzameld. Zoals we reeds beschreven (pag. 16-19) zijn sommige van deze neologismen logische nieuwvormen. Typisch voor deze leeftijdsperiode is daarbij dat het kind een uitgebreide fantasiewereld krijgt, en soms dingen uit deze fantasiewereld benoemt en ook 'talig' laat opereren. Zo zijn de volgende woorden allemaal namen van fantastische wezens uit de eigen leefwereld van het kind:

Kolasee (Petra, 4 j)

Wouter - zouter
De bouter
De boempamper
De bamper-zamper
De geisermanter
De zobauw. (Gerrit, 2 j/10 m-3 j)

'De stamper'. Op de vraag van de ouders: 'Waar is die stamper dan?' wijst het kind naar de zoldering en zegt: 'Hoog in de zobauw' (Gerrit, 2 j/10 m)

'De pisit'. Op de vraag van de ouders: 'Waar is de pisit?' antwoordt het kind: 'De pisit is hoog in de lucht en dan komt hij naar beneden en schiet Hanneke dood.' (Gerrit, 2 j/11 m)

'De Sooma'. Op de vraag van de ouders: 'Wat is dat de Sooma?' antwoordt het kind geheimzinnig: 'De Sooma woont in de kerk, Sooma woont helemaal alleen in de kerk.' (Gerrit, 2 j/11 m)

Dit is ook de periode bij uitstek waarin het kind begint te *etymologiseren,* d.w.z. zelf een verklaring gaat zoeken voor het feit dat bepaalde fonologische vormen een bepaald begrip uitdrukken. Bijvoorbeeld:

'Da's ne pollepel omdat ge hem met de pol moet vasthouden.' (pol is dialect voor hand) (Gerrit, 3 j/7 m)

Moeder heeft gezegd: 'Kindertjes mogen niet jokken.' Het kind vraagt: 'Wat is dat jokken?' Moeder: 'Dat is liegen.' Kind: 'Pinnokio die heet zo omdat hij zoveel jokt, hé? Dan wordt zijn neus zo lang' (Gerrit, 3 j/9 m)

Na het vertellen van het assepoester-sprookje merkt Hanneke (3 j/7 m) op: 'De fee dat is omdat die altijd naar 't feest gaat hé?'

Voor verdere voorbeelden zie pag. 18, 20.

Ook vult het kind soms bestaande woordenreeksen aan met gelijkaardige fonologische vormen. Voorbeelden:

> Bij het spelen met auto's: 'De straat gaat naar links, naar rechts, naar oots, naar oks en naar legs.' (Gerrit, 2 j/11 m)
>
> Het kind telt de stukken van een schaakspel en vervolledigt de reeks als volgt: 'tien - ellef - twaalef - draafel - zeefel.' (Gerrit, 3 j/1 m)
>
> Bij het spelletje: 'Ik zie iets roods, iets groens', begint het kind te lachen en zegt: 'Ik zie iets homps, ik zie iets sneeks.' (Gerrit, 3 j/11 m)

In de differentiatiefase komen alle *woordklassen* uit de volwassenentaal aan bod en woordklassen die reeds aanwezig waren, zoals werkwoorden en zelfstandige naamwoorden, worden nu ook meer gedifferentieerd gebruikt. In het vervolg van dit hoofdstuk zullen wij selectief een paar van deze differentiatiepunten behandelen, namelijk het geëvolueerd gebruik van het naamwoord en het verschijnen van nieuwe woordcategorieën: de persoonlijke en bezittelijke voornaamwoorden en het lidwoord.

4.2.2 Het gebruik van het zelfstandig naamwoord

Het zelfstandig naamwoord, dat reeds aanwezig was in de tweewoordenzin, kent niet alleen een lexicale aangroei in de differentiatiefase: ook het gebruik ervan evolueert. Enerzijds neemt het gebruik ervan relatief af, omdat het kind nu ook persoonlijke en aan wijzende voornaamwoorden gebruikt: een zin als 'papa is in tuin' kan nu bijvoorbeeld worden 'hij is daar'. Het nomen verliest dus zijn status van allesoverheersende woordklasse. Anderzijds wordt het gebruik ervan meer gedifferentieerd.

Aanvankelijk (in de tweewoordenzinperiode, in de meerwoordenzinperiode en bij het begin van de differentiatiefase) gebruikt het kind zeer frequent *eigennamen* en daarnaast *nomina* die vooral hic et nunc aanwezige, concrete voorwerpen benoemen, bijvoorbeeld:

> vake hoed op (Dit wordt gezegd wanneer vader een hoed opzet.) (Diederik, 2 j/1 m)
> koe ras eten (Dit wordt gezegd terwijl het kind een prentenboek bekijkt waarin de koe gras eet.) (Maria, 2 j/1 m)
> pop i stoel zitten (Dit wordt gezegd terwijl het kind de pop in de stoel plaatst.) (Maria, 2 j/1 m)

Uit dit concreet en situatiegebonden gebruik van het zelfstandig naamwoord komt het kind langzamerhand los. Het doet dit aan vankelijk

vooral op drie manieren, die we hier zullen toelichten. Deze ontwikkeling begint weliswaar reeds gedeeltelijk in de vroeg-linguale fase, zodat we hier zeker niet kunnen spreken van een plotselinge verandering, eerder van een geleidelijke evolutie.

1. Zeer frequent spreekt het kind nu over dingen die het gaat maken of construeren. Het heeft dan blijkbaar reeds een 'concept' of 'ontwerp' van wat dit gaat worden, bijvoorbeeld:

> 'Ik ook een stoomboot tekenen.' (het kind vertelt wat het van plan is te tekenen) (Joost, 2 j/7 m)
> 'Gijs toren maken.' (Gijs zegt wat hij gaat bouwen) (Gijs, 1 j/10 m)
> 'Die oote tore make.' (Diederik wil een grote toren maken) (Diederik, 2 j/1 m)

Ook uit psychologische onderzoeken in verband met het ontstaan van een concept blijkt dat het kind langzaam loskomt van de concrete situatie, onder meer wanneer het zelf iets construeert (C. Bühler, 1928a; C. Bühler & H. Hetzer, 1928b). Door H. Hetzer (1931) werd de ontwikkeling van de 'Darstellungsintention und -idee' nagegaan aan de hand van gedetailleerde experimenten met bouwen en tekenen. De volgende ontwikkelingsstadia kwamen hierbij naar voren: 1. Het kind benoemt zijn werk niet. 2. Nadat het kind iets getekend/gebouwd heeft, zegt het wat het is. 3. Terwijl het kind tekent, benoemt het wat het tekent. 4. Vóór het kind begint te tekenen, zegt het wat het gaat tekenen. Uit latere experimenten bleek dat de kinderen het vierde ontwikkelingsstadium het vlugst bereiken bij het blokkenbouwen: tussen twee en drie jaar kunnen alle kinderen vooraf zeggen wat ze gaan maken. Na bouwen volgt tekenen, boetseren en ten slotte het maken van een technische constructie 'Matador' (d.i. een constructiespel met houten blokken en pinnen). In het algemeen kan men stellen dat de meerderheid van de kinderen tussen vijf en zes jaar het vierde ontwikkelingsstadium bereikt heeft voor alle taken.

2. Als uitbreiding van de ontkenning-bevestiging-iteratie uit de tweewoordenzin, gaat het kind dingen die het nog niet eerder gezien heeft benoemen met namen die het vroeger aan andere dingen gaf. Het kind identificeert blijkbaar nieuwe dingen met reeds gekende, zodat ook hier reeds een concept aanwezig moet zijn. Bijvoorbeeld:

> 'Nog een auto en nog een auto en nog een auto.' (het kind bladert een tijdschrift door en wijst op alle auto's) (Gijs, 2 j/11 m).
> 'Een kei, en nog kei, en nog ee kei en nog een keit.' (het kind verzamelt keitjes) (Gijs, 1 j/10 m)

3. Ook bij identificatievragen komt tot uiting dat het kind reeds een bepaald concept heeft en nagaat of een concreet voorwerp tot dat concept behoort. Deze vragen veronderstellen immers een voorafbeelding van de desbetreffende begrippen.

> 'Is dat een haan?' (Arnold, 2 j/8 m)
> 'Is dat een boom?' (Gijs, 2 j/7 m).
> 'Dat is huis?' (bij de moeilijk te ontcijferen tekening van zijn zusje) (Arnold, 2 j/9 m)

In de differentiatiefase, ongeveer rond de leeftijd van drie jaar, komen de eerste uitspraken voor waarin het kind niet meer spreekt over dingen die concreet aanwezig zijn, maar waarin het algemene uitspraken doet die geen verband meer houden met wat actueel gebeurt en dus situatievrij zijn. Voorbeelden:

> 'Kleine vogels hebben nestjes.' (Dit wordt verteld als Gijs aan de onderzoeker allerlei meedeelt over de vogeltjes: o.m. dat hij ze eten gaat geven, dat ze brood lusten.) (Gijs, 2 j/10 m)

> 'Kein boeleke heeft nog niet tanden, Minneke wel.' (Dit wordt gezegd als Maria met een koffieserviesje speelt en eet, en opeens deze mededeling doet dat zij wel met tanden kan eten maar een klein kind niet.) (Maria, 2 j/10 m)

> 'Grote mensen moeten niet op pot zitten.' (Joost maakt deze opmerking terwijl hijzelf op de pot zit.) (Joost, 2 j/10 m)

4.2.3 Differentiatie van de voornaamwoorden

In deze periode verschijnen de persoonlijke en bezittelijke voornaamwoorden. Uit de eerder beschreven longitudinale studie (zie pag. 113, 132) bleek dat de eerste persoon enkelvoud zich het eerst ontwikkelt; daarna verschijnen, ongeveer gelijktijdig, de eerste persoon meervoud en de derde persoon enkelvoud. In het algemeen komt het bezittelijk voornaamwoord iets later tot ontwikkeling in de volgorde: eerst de eerste persoon enkelvoud, later de derde persoon enkelvoud en de eerste persoon meervoud.

Bij het begin van de differentiatiefase spreekt het kind nog over zichzelf met zijn eigennaam (Gijs boeken lees), en benoemt het ook de aangesproken volwassene meestal met de eigennaam (moeke boterham geven). Ook wanneer het kind over derden spreekt, wordt de eigennaam gebruikt. Zoals we reeds beschreven in het hoofdstuk over taalaanbod zal de volwassene die het kind aanspreekt inspelen op het taalontwikkelingsniveau van het kind en ook dit systeem gebruiken. Hij spreekt het

kind dan dikwijls met de eigennaam aan en benoemt ook zichzelf met de eigennaam. Bijvoorbeeld: ‘Hanneke bad zitten’ in plaats van ‘Jij zit in bad’; ‘papa komt helpen’ in plaats van ‘Ik kom helpen’. Naar mate het kind de persoonlijke voornaamwoorden meer leert gebruiken zal ook het taalaanbod van de volwassene in dit opzicht minder kindertaal-specifiek worden. Hoe deze wisselwerking van taalaanbod versus kinderlijk taalgebruik precies in zijn werk gaat, is nog onvoldoende in detail onderzocht, alhoewel men nu reeds kan vaststellen dat het moet gaan om een zeer precies mechanisme dat voortdurend, zij het onbewust, wordt bijgesteld.

Deze differentiatie van voornaamwoorden impliceert echter niet alleen het uitdifferentiëren van woordklassen, maar tegelijkertijd het hanteren van bepaalde syntactische en morfologische regels. Men kan eigenlijk geen echt onderscheid maken tussen differentiatie van woordklassen, van syntaxis en van morfologie. Met het gebruik van het persoonlijk voornaamwoord zijn de vervoeging van het werkwoord en de flectie van het voornaamwoord onmiddellijk verbonden.

Zinnen als ‘Jantje roepen’ of ‘vogel zingen’ kunnen immers muteren tot:

‘*Ik* roep’, ‘*jij* roept’.
‘*hij/zij/het* roep*t*’, ‘men roep*t mij*’, ‘men roep*t jou*’.
‘men roep*t hem, haar*’, ‘*hij* zing*t*’, ‘zij zing*en*’.

Bovendien moet het kind een soepel inzicht krijgen in het communicatiesysteem, en in de wisselende rollen van: aanspreken, aangesproken worden, besproken worden. Slechts zo kan het aanvankelijk eenvoudige, op eigennamen berustende communicatiesysteem veranderen in een dialooggebruik van ik en jij, waarbij over derden gesproken wordt als hij, zij en het. Wat hier voor het kind soms moeilijk heden zal opleveren is de ervaring dat een bepaald symbool zoals ik of jij blijkbaar verwisselbaar is en toepasbaar op andere personen. Dit blijkt uit bijna alle gerapporteerde observaties uit deze periode (zie o.m. O. Jespersen, 1922; D. Tinbergen, 1919; C. de Vooys, 1916; J. van Ginneken, 1917). Voorbeeld:

> ‘Jij bent niet ik, ik ben ik, en jij bent jij’ (tot volwassene die zichzelf net als ‘ik’ benoemd heeft) (Gerrit, 3 j)

Deze problemen met de verwisselbaarheid der voornaamwoorden kunnen eventueel verklaard worden als uiting van de algemene moeilijkheid rond het verschijnsel homonymie in deze periode (zie voorbeelden op pag. 20). Dat dit homonymieverschijnsel wat betreft de ik-vorm het

kind zo extra verontrust, hangt waarschijnlijk samen met het intense identificatieproces op deze leeftijd en de daarmee samenhangende behoefte zich als persoonlijkheid af te zetten tegenover de omgeving. Soms zal het kind in deze periode ter verduidelijking zijn eigen identiteit nog eens extra toevoegen. Bijvoorbeeld:

> ‘Ikke Wim schrijven’. (ik schrijven) (Wim, 2 j/6 m)
> Ikke mij Wim schrijven.’ (het kind wil extra benadrukken dat het wil schrijven zoals zijn oudere zusje) (Wim, 2 j/6 m)
> ‘Da's van mij Hanneke.’ (Hanneke, 2 j/10 m)
> ‘Nee ikke Hanneke,’ antwoordt het kind wanneer men vraagt: ‘Heeft Gerrit dat getekend?’ (Hanneke, 2 j/10 m)

Ook de *omkering van het voornaamwoord* komt bij alle kinderen in hun taalontwikkeling wel eens voor, zij het dan wel gedurende een snel voorbijgaande periode. Voorbeelden:

> Moeder: ‘Wie wil melk?’
> Kind: ‘Ikke Wimme.’
> Moeder: ‘Gij Wimme?’
> Kind: ‘Ja gij Wimme.’ (Wim, 2 j/6 m)

> D. Tinbergen (1919) vermeldt onder meer de volgende passages: In diezelfde tijd bedoelt hij met ‘*Magge mij bed*’: ‘Mag ik in jouw bed?’ want er wordt hem immers gezegd: ‘Je mag in mijn bed!’ Eens echter, 't was in zijn 32e maand, stelde hij zijn vader voor om plaatjes met hem te gaan kijken: ‘*Ikke met mij kijke!*’, ‘Wou je met mij kijken?’ vroeg Vader. ‘*Ja, ja, ikke met mij kijke*!’, maar toen vond hij 't ineens en riep: ‘*Ikke met jij kijken*!’ (Luuk, 2 j/2 m-3 j)
> C. de Vooys (1916) vermeldt het volgende: Het persoonlijk voornaamwoord van de eerste persoon krijgt voor het kind - gelijk meermalen opgemerkt is - gewoonlijk in het derde jaar betekenis. N. begreep jou-stoel, toen ze twee-en-een-half jaar was, als de naam voor een bepaalde stoel, waartegen ze zei ‘Dat is *jou*-stoel’. Op de woorden: ‘Zeg eens *ik*; Nelly is ik’, antwoordde ze: ‘Nee, Nelly is niet ik; Nelly is jij!’

> J. van Ginneken (1917) geeft hiervan zeer veel voorbeelden bij Keesje: ‘Dat mag je hebben,’ zei moeder dikwijls, als ze hem een ding van waarde uit handen nam, en iets gewoons ervoor in de plaats gaf, waar hij dan meestal minstens even blij mee was. Nu wordt echter *mag je emme*, op tweejarige leeftijd, in zijn mond de gewone vraag voor: mag ik dat hebben? Als moeder hem op de stoel zet, om zijn kousebandje vast te maken, zei ze vroeger nog al eens: Hou moeder goed vast, anders val je. Maar wat later voorkwam Keesje haar, met: *ou moede choe fast*, *anders val je*, wat hij echter natuurlijk bedoelde als: ik hou moeder goed vast, anders val ik. Soms lachte moeder hem uit, zo bv. Wat ben je een kleine domkop! Wat ben je toch een sufkop! En in het vervolg zegt hij juist op dezelfde spottende toon van moeder, telkens als hij in verlegenheid komt tot zich

zelf: *ben je keine domkop*, *ben je sufkop*! ‘Tante Waterman lacht je uit,’ zei moeder een maand later, toen de familie bij Prof. Waterman op bezoek was, en Keesje begon te schreien. De volgende dag was Keesje weer in zijn gewone doen en zei hij troostend tot zichzelf: *Tante Watte lach je uit*. Weer een maand daarna merkte moeder op, dat Keesje *Chrokje fan* of *chok je 'n beetje van* zegt als hij schrikt, en *bejje bang* roept, als hij iets akelig en onplezierig vindt. *Bejje zoet*

(nou ben je zoet) *bejje eere soet*, *bejje soete jonge* gaat dan ook weldra betekenen: ik ben zoet, ik ben heel zoet, ik ben een zoete jongen. *Da wis je niet*, *da dach je niet*, bedoelt hij twee maanden later als: dat valt me mee. *Wat moet je doen*, bedoelt hij weer 3 maanden later als: wat moet ik doen? enz. Zelfs toen hij volle 3 jaar oud was, zei hij nog: *naar Miesje gaan*, *mag je met de kar rije* in de bedoeling: ik wil naar Miesje gaan, dan mag ik met de kar rijden. Met *Noortje lief! moche mach je Noortje aaie*, bedoelt hij: Noortje is lief, morgen mag ik Noortje aaien. Op twee en halfjarige leeftijd beginnen ze zich dan gewoonlijk je of jij te noemen...Ze praten over hun eigen kleed, hun eigen kousen van *jouw kousen* en *jouw kleed*. Ze noemen hun eigen portret *jij* of *dat is jou*, en zoo met alles; omdat ze het anderen horen zeggen.

Over het verwervingsproces van de taal bij de vondeling Caspar Hauser (zie pag. 11) bericht de biograaf hoe de leraar Daumer moeilijkheden heeft om zijn leerling het gebruik van het persoonlijk voornaamwoord bij te brengen: 'Daumer sagte: "Geh hin zur Mutter, Caspar, und sag ihr, dass ich im Unrecht bin". Caspar nickte...er trat vor die Frau und sagte: "Ich bin im Unrecht". Da lachte Daumer. "Nicht du Caspar! Ich!"' (H. Pies, 1925)

O. Jespersen (1922) vermeldt: Het is een veel voorkomende verwarring bij een kind om jij en jouw te gebruiken in plaats van ik, mij en mijn. Het kind heeft gemerkt dat 'wil jij dat hebben?' betekent 'wil Jack dat hebben?' zodat het jij opvat als een synoniem van zijn eigen naam. Bij sommige kinderen kan deze verwarring enkele maanden aanhouden. 'Jij hebt de jas' betekent 'ik heb de jas'. Het kind benoemt soms zelfs de aangesprokene als Ik. 'Wil ik een verhaal vertellen?' = 'Wil jij een verhaal vertellen?' Frans gebruikte deze verwarring tussen twee en tweeënhalf, Beth (2 j/6 m) was erg jaloers wanneer haar ouder zusje aan haar eigendom raakte, en als dat zusje op Beth's stoel zat, schreeuwde Beth: 'dat is *jouw* stoel, dat is *jouw* stoel'.

Deze omkering der voornaamwoorden is een eigenaardigheid in het taalgebruik die dikwijls wordt beschreven als typisch voor autistiforme kinderen (zie o.m. M. Rutter, 1972; L. Kanner, 1973). L. Kanner spreekt van 'de typische, ziekelijke omkering van voornaamwoorden die hierin bestaat dat het kind over zichzelf spreekt als "jij" en iemand anders aanspreekt met "ik"' (L. Kanner, 1973). Het is wellicht van belang erop te wijzen dat ook het niet-autistiforme kind gelijkaardige, zij het vlugger voorbijgaande moeilijkheden vertoont.

In de volgende tabel vatten wij samen hoe de door ons gevolgde kinderen het jaar volgend op de vroeg-linguale fase de eigennamen beginnen te vervangen door persoonlijke voornaamwoorden, het eerst de eerste persoon enkelvoud. In de tabel geven wij volledigheidshalve de leeftijden van de onderzochte kinderen. Vanzelfsprekend kan deze leeftijd weer erg variëren van kind tot kind. Zo vermeldt

D. Tinbergen (1919) 28 maand voor het verschijnen van de eerste persoonlijke voornaamwoorden.

Tussen de leeftijd van 1 j/9 m en 2 j/10 m werd bij de onderzochte kinderen de eigennaam vervangen door de eerste persoon enkelvoud voor het onderwerp. Zinnen als: ‘Arnold koeken eten’ zijn dan systema-

Alleen eigennamen	*Eigennamen + daarnaast ik- of mij-vorm*		*Ik, het gebruik van de eigennaam verdwijnt*
Maria tot 2 j/1 m	ik wordt mij 2 j/1 m 2 j/5 m	wordt terug	ik 2 j/11 m
Diederik tot 2 j/8 m	ik 2 j/8 m	blijft	ik 3 j/1 m
Arnold tot 2 j/8 m	ik 2 j/8 m	blijft	ik 3 j/1 m
Joost tot 2 j	mij wordt ik 2 j 2 j/1 m	blijft	ik 2 j/10 m
Katelijn tot 1 j/10 m	mij wordt ik 1 j/10 m 2 j/7 m	blijft	ik 2 j/10 m
Gijs tot 1 j/11 m	mij wordt ik 1 j/11 m 2 j/10 m	blijft	ik 2 j/10 m

tisch vervangen door ‘ik koeken eten’. Als lijdend of meewerkend voorwerp wordt de eigennaam iets later vervangen door de mij-vorm. Zinnen ais: ‘Diedeke pakken Arnold’ worden dan ‘Diedeke pakt mij’; ‘dat is van Arnold’ wordt ‘dat is van mij’; ‘geef dat aan Arnold’ wordt ‘geef dat aan mij’.

Het kind vervangt de eigennaam door het persoonlijk voornaamwoord eerst en vooral wanneer de eigennaam onderwerp van de zin is. Daarbij valt op dat sommige kinderen (vier van de zes) een korte maar duidelijke periode doormaken waarin ze de mij-vorm als onderwerp gebruiken i.p.v. de ik-vorm. Daarna komen ze tot een juist gebruik van de ik-vorm voor het onderwerp. Vergissingen in de omgekeerde richting komen bij deze kinderen praktisch niet voor: het kind gebruikt de mij-vorm correct als lijdend of meewerkend voorwerp, of bezitter (van mij). Zodoende verloopt de evolutie op twee mogelijke manieren:

C. de Vooys (1916) vermeldt eveneens dat de door hem geobserveerde kinderen de mij-vorm eerder gebruiken dan de ik-vorm. Hierbij komt nog dat één van de door ons geobserveerde kinderen (Maria) zeer vroeg

een aantal keren spontaan en correct de ik-vorm gebruikt als onderwerp. De daaropvolgende vier maanden valt zij terug op het gebruik van de eigennaam, om daarna de mij-vorm een tijdje als onderwerp te gebruiken. Pas op 2 j/11 m gaat ze opnieuw de correcte ik-vorm gebruiken. Voor haar zou dus het volgende schema gelden:

Maria eten
↓
Ik eten
↓
Mij eten
↓
Ik eten

Ongeveer dezelfde strategie beschrijft J. van Ginneken (1917) voor Keesje, zodat het waarschijnlijk niet om een toeval gaat. Ook in andere differentiatiemechanismen zullen we een dergelijk verschijnsel nog opmerken, namelijk dat de correcte vorm vrij vroeg verschijnt in een korte, duidelijk afgelijnde periode, maar daarna verdwijnt om slechts moeizaam en dikwijls met veel tussenstadia opnieuw verworven te worden. Een mogelijke verklaring zou kunnen liggen in de hypothese dat het eerste correcte gebruik gebaseerd is op directe imitatie en dat de echte verwerving van een bepaalde regel veel geleidelijker en eventueel langs foute hypothesen en tussenstadia verloopt.

De volgende persoonlijke voornaamwoorden die het kind gebruikt zijn de eerste persoon meervoud en, ongeveer gelijktijdig of kort daarna, de derde persoon enkelvoud. Zij verschijnen bij de door ons geobserveerde kinderen als volgt: Maria (3 j/2 m), Katelijn (3 j), Gijs (2 j/8 m), Diederik en Arnold (nog niet op 3 j/1 m) en Joost (nog niet op 2 j/10 m). Verdere precieze gegevens omtrent de verdere ontwikkeling van deze en andere persoonlijke voornaamwoorden ontbreken. Uit studies met Engelssprekende kinderen bleek dat de verwerving van het volledige systeem van persoonlijke en bezittelijke voornaamwoorden nog heel wat tijd in beslag neemt, en dat zelfs vijfjarigen er nog fouten tegen maken (zie o.m. J. Baron & A. Kaiser, 1975).

Bij de *bezittelijke voornaamwoorden* wordt de eerste persoon ‘mijn’ eerst gebruikt, gevolgd door alternatief ‘zijn’, ‘haar’ en ‘ons’. Meer precieze gegevens ontbreken vooralsnog. We kunnen er wel op wijzen dat kinderen de vrouwelijke, mannelijke en onzijdige vorm van het persoonlijk en bezittelijk voornaamwoord (hij, zij, het, zijn, haar) nog lange tijd niet adequaat gebruiken.

Sommige kinderen verwerven eerst één vorm (hetzij zijn, hetzij haar) en generaliseren dan lange tijd voor beide geslachten; andere kinderen verwerven beide vormen tegelijk, maar gebruiken ze niet adequaat. Waarschijnlijk kent het kind in deze ontwikkelingsfase het onderscheid van het natuurlijk geslacht nog niet volledig. Het kind differentieert namelijk nog niet tussen de begrippen jongen en meisje, man en vrouw. Een beheersing van het natuurlijke of het grammatische geslacht is in zijn taalgebruik dan ook nog niet te verwachten. Voorbeelden:

> 'Ik ziet haar hoofd niet, zijn haar zit erop' (het kind praat over zijn jonger zusje) (Gerrit, 2 j/9 m)
>
> 'Kijk eens, het heeft zijn hand in zijn mond.' (het kind praat over een vrouwelijke baby) (Gerrit, 2 j/10 m)
>
> 'Kijk eens zijn poot staat scheef, hij moet haal pootjes goed zetten.' (opmerkingen bij het zien van een vrouwelijke baby) (Gerrit, 3 j)
>
> 'Mama zijne haar is geknipt' (Mama's haar is geknipt) (Wim, 3 j)
>
> D. Tinbergen (1919) vertelt over Luuk: 'Een moeilijkheid die hij voorlopig niet overwint bij de voornaamwoordelijke aanduiding is het verschil tussen manlik en vrouwelik, *em* en *zen* doet algemeen dienst, ze of haar schijnt hij nog niet te hebben opgemerkt. Zo spreekt hij nog steeds van *Zussie zen boek*, *Omoes zen huis*. (Luuk, 2 j/2 m-4 j)
>
> Ook W. Kaper (1959) vermeldt dat zijn zoon Eric tussen 4 j/1 m en 5 j/2 m herhaaldelijk 'ie' of 'hij' zei i.p.v. zij. Ook zijn andere zoon had hiermee nog moeilijkheden tot 5 jaar.

Als besluit bij deze differentiatie van de persoonlijke voornaamwoorden willen wij hier nog een praktische opmerking maken. Bij de observatie en diagnose van kinderen met psychische of karaktermoeilijkheden wordt dikwijls een groot belang gehecht aan het feit of het kind zichzelf reeds als 'ik' benoemt, of over zichzelf nog spreekt als 'Jantje'. Dit laatste wordt dan vaak geïnterpreteerd als een uiting van identificatiemoeilijkheden of van een kinderlijk ik-beeld. Alhoewel deze mogelijkheid niet uitgesloten is, kan het echter ook gewoon een symptoom zijn van taalvertraging, namelijk dat het kind nog niet toe is aan de differentiatie van het persoonlijk voornaamwoord. Om dit uit te maken moet men de meer globale taalproduktie van het kind nader onderzoeken. Het is dan aangewezen eerst even na te gaan of het betreffende kind bijvoorbeeld reeds andere persoonlijke voornaamwoorden gebruikt, en of het reeds andere kenmerken uit de differentiatieperiode vertoont. Is dit niet het geval, dan is de waarschijnlijkheid groter dat het om een gewone taalvertraging gaat. Merkt men bij een dergelijke taalobservatie daarentegen dat het kind reeds andere persoonlijke voornaamwoorden met groot gemak hanteert, dan kan men aan de afwezigheid van deze ik-vorm inderdaad diagnostisch belang gaan hechten.

4.2.4 Differentiatie van het lidwoord

Het lidwoord ontbrak gewoonlijk nog in de twee- en meerwoordenzin, maar is nu één van de eerste woordcategorieën die zich gaat differentiëren, en wel zodanig dat zowel het *bepaald* als het *onbepaald* lidwoord door het kind adequaat gebruikt wordt ongeveer één jaar na de vroeg-linguale fase. Ook Mc Neill (1966) beschrijft het lidwoord als een van de eerste klassen die zich differentiëren uit de oorspronkelijke Pivotklasse. D. Tinbergen (1919) vermeldt het eerste verschijnen van het onbepaald lidwoord 'een' bij Luuk op zevenentwintig maand, van het bepaald lidwoord 'de' op achtentwintig maand, van 'het' op tweeëndertig maand. J. van Ginneken (1917) situeert het eerste verschijnen van lidwoorden rond 2 j/6 m bij Keesje. In de bijgevoegde tabel kan men volgen wanneer en hoe bij de zes door ons gevolgde Nederlandssprekende kinderen het lidwoord verschijnt.

Het verschijnen van het lidwoord

	Eerste verschijnen van 'een'	***Eerste verschijnen van 'de'***	***Adequaat en regelmatig gebruik van 'de' en 'een'***	***Verschijnen van 'het'***
Maria	2 j/5 m	2 j/7 m	2 j/9 m	nog niet gebruikt op 3 j/1 m
Diederik	2 j/2 m	2 j/7 m	2 j/8 m	nog niet gebruikt op 3 j/1 m
Arnold	2 j/1 m	2 j/2 m	2 j/9 m	3 j
Joost	2 j	2 j	2 j/9 m	nog niet gebruikt op 2 j/10 m
Katelijn	2 j/1 m	2 j/1 m	2 j/7 m	2 j/9 m
Gijs	1 j/9 m	1 j/10 m	1 j/11 m	2 j

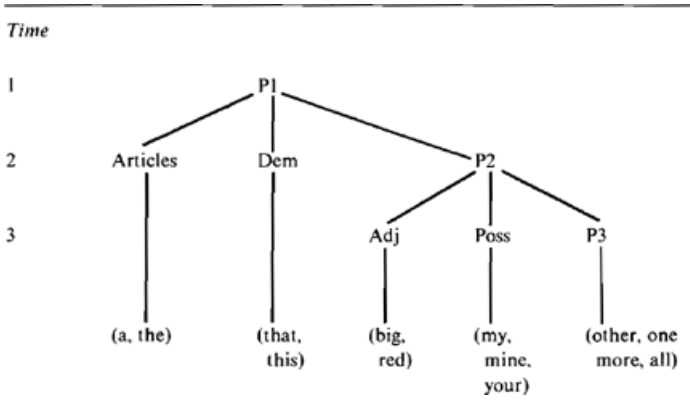
Bij twee kinderen (Joost, Katelijn) verschijnen de bepaalde en de onbepaalde vorm 'een' en 'de' gelijktijdig. Bij de anderen verschijnt eerst de onbepaalde vorm van het lidwoord 'een' en pas daarna de bepaalde vorm 'de'. Verder is het zo dat de kinderen de beide vormen 'de' en 'een' reeds regelmatig en adequaat gebruiken alvorens ze de de-vorm verder gaan differentiëren en ook een het-vorm gebruiken. Bij drie van de kinderen was dit nog niet gebeurd om en nabij de drie jaar, bij drie andere kinderen wel.

Hierbij kan men nog opmerken dat bij de door ons gevolgde kinderen het eerste gebruik van het lidwoord 'een' te noteren viel in zinnen van het

type ‘nog een trein’, ‘nog een boterham’, enz., een uitbreiding dus van de iteratie uit de tweewoordenzinperiode. Zeer frequent was daarbij de zin ‘nog een blok en nog een blok en nog een blok’ als het kind bijvoorbeeld de blokkendoos uitlaadt, of ‘nog een auto en nog een auto en nog een auto’ als het kind een tijdschrift doorbladert. Wanneer het lidwoord ‘een’ op die manier is binnengedrongen, gaat het kind het ook in andere constructies gebruiken. De iteratieconstructie schijnt hier dus gebruikt te worden als een soort ‘operator’ om een nieuwe woordklasse in te voeren.

4.2.5 Besluit omtrent de differentiatie van woordgebruik en woordklassen

Uit de bespreking van enkele punten omtrent het verder gedifferentieerd woordgebruik, blijkt dat de ruime indeling in de woordklassen nomen, verbum, kwalificator, uit de vorige periode hier zeker niet meer voldoet. Ook in de meerwoordenfase werden sommige van deze klassen reeds verder gedifferentieerd, nu gebruikt het kind alle woordklassen uit de



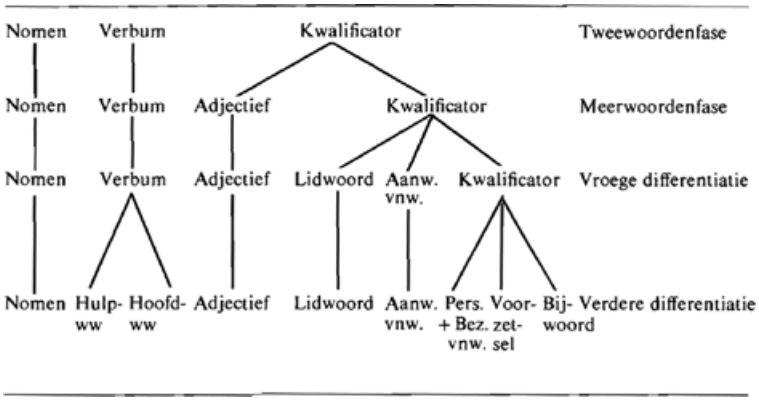
Differentiation of the Pivot class. Abbreviations are as follows:

N	= noun, that is, one of the open classes for this child;
Art.	= articles;
Dem.	= demonstrative pronouns;
Adj.	= adjectives;
Poss.	= possessive pronouns;
P1, P2 and P3	= Pivot class at times 1, 2 and 3, respectively.*

* Overgenomen uit: Mc Neill, D., Developmental Psycholinguistics. In: *The Genesis of Language*. A. Miller & F. Smith (eds), M.I.T. Press, 1966, p. 27.

volwassenentaal. De vraag is welke strategie het kind volgt bij dit differentiëren van woordklassen. Over de differentiatie van de oorspronkelijke woordklassen heeft de Pivot-Grammar de eerste gegevens verzameld en een eerste schema opgesteld. D. Mc Neill (1966, 1970) stelt dat het kind in het algemeen van grotere categorieën uitgaat en daar stuk voor stuk kleinere klassen uit afsplitst, hij noemt dit een 'banana peel' of bananenschil-schema. Volgens Mc Neill differentiëren uit de oorspronkelijke Pivotklasse reeds na vijf maanden verschillende woordklassen. Over de differentiatie van de Open-klasse geeft Mc Neill geen precisering, wij veronderstellen dat deze differentiatie vooral de richting uitgaat van: werkwoord, zelfstandig naamwoord. Dit schema van differentiatie staat op pag. 147.

Ook voor het Nederlands zouden wij kunnen aannemen dat van de oorspronkelijke globale woordklassen (nomen, verbum, kwalificator) andere woordklassen zich stuk voor stuk afsplitsen. Ons baserend op de besproken onderzoeksgegevens zouden wij een dergelijk schema kunnen opstellen.



De vraag is echter of deze differentiatie inderdaad altijd wel zo hiërarchisch verloopt. Zo blijkt bijvoorbeeld dat het kind in de tweewoordenzinperiode duidelijk een onderscheid maakt tussen nomina die *animate* en *niet-animate* zijn, d.w.z. die al of niet levende wezens aanduiden. Een pop, dier of persoon fungeren wel als onderwerp van werkwoorden als gaan, zitten; dit is echter niet het geval bij voorwerpen als een stoel, een tafel, een doos. Ook bij de bestendigheidsrelatie of bezitsrelatie (zie p. 116) blijkt dat het kind de relatie, althans aanvan-

kelijk, strikt beperkt tot levende personen. Later komt hier verandering in en verdwijnt dit onderscheid animate en niet-animate weer. Samenhangend met de leef- en fantasiewereld van het kind komt er dan een periode waarin het kind door levenloze objecten handelingen laat uitvoeren. C. de Vooys (1916) geeft hiervan veel voorbeelden:

> Toen bij het wassen een natte spons over de zeep gestreken werd, zei N. (4 j/6 m): 'Zeep lust graag water, hè?' En de volgende morgen er op terugkomende: 'Water houdt veel van zeep, hè? Zeep drinkt het water op.' A. (6 j) vroeg onder het bloemen gieten: 'Lust de grond dat wel?' En S. (6 j/3 m): 'Wil u onze tuintjes begieten? Die hebben denk ik wel dorst.' Medelijdend merkte S. (6 j/5 m) op, toen ze een bloempje met verdorde steel zag: 'Die mag ook wel eens *pap eten*! Zijn *kameraadje* (een dergelijk bloem) heb ik maar weggegooid.' Van een potlood dat geslepen werd, zei S. (6 j/9 m): 'Kijk, het *spuugt* die kant uit!' A. (6 j/5 m) die een kruisbes zo lang kneep dat hij barstte, riep verrukt: 'Hij *braakt*!' N. (8 j/5 m) vertelde dat haar tand een *bloedspuwing* had gehad.
> Bij een beschrijving van het loshaken van wagens, aan het station gezien, vertelde A. (4 j/1 m): 'En toen gingen de teugels los, en toen sprong de wagen weg.'
> Sprekende over een morgenzon, die nog geen stralen had, zei hij (A. 5 j/2 m): 'De zon heeft nog geen vleugeltjes'. N. (5 j/6 m) merkte op toen de klok stil was gaan staan: 'De wijzer van de klok staat te *dromen*.'

Bovendien moet men ook de vraag stellen of sommige woorden niet van de ene woordgroep naar de andere overgaan: zoals blijkt uit het uitgebreider materiaal van D. Mc Neill (1966, 1970) zitten er immers bij de oorspronkelijke pivots ook woorden die later naar de klassen van werkwoorden moeten overgaan, en komen er in de open-klasse ook woorden voor die later thuis horen in klassen die differentiëren uit de pivot-klassen, zoals adjectieven en bijwoorden. Ook in het Nederlandstalig materiaal bleek bijvoorbeeld dat in de tweewoordenzinfase woorden als 'ziet' en 'kijk' als kwalificator functioneren terwijl ze in de grammatica van het volwassenen Nederlands als werkwoord geclassificeerd worden.

Soms vormt het kind aanvankelijk verkeerde hypothesen bij het classificeren van een bepaald woord. Voorbeelden:

> 'Ik graagt het niet frisser.' (ik heb het niet graag frisser) (Gerrit, 2 j/10 m)
>
> 'Graagt gij dat?' (lust jij dat graag?) (Gerrit, 2 j/10 m)
> 'Niet frommel doen.' (niet verfrommelen) (Gerrit, 2 j/10 m)
> 'Da's voor rekentjes te doen.' (te rekenen) (Hanneke, 3 j/10 m)
> 'Ge moet uw ween inhouden.' (niet wenen) (Hanneke, 4 j/4 m)
> 'Gij vlugt u altijd.' (haast je, je bent te vlug) (Hanneke, 4 j/6 m)
> 'Hebt gij u al gefrist?' (fris gemaakt) (Hanneke, 4 j/6 m)
> 'Het zandt.' (er vliegen zandkorreltjes in het gezicht) (C. de Vooys, 1916) (meisje N., 4 j/1 m)

‘Het heeft gevlokt.’ (gesneeuwd) (C. de Vooys, 1916) (meisje N., 4 j/1 m)
‘Het heeft gewit’ (gesneeuwd) (C. de Vooys, 1916) (jongen A., 5 j/2 m)

Het kind heeft hier de bijwoorden graag, vlug, de bijvoeglijke naamwoorden fris, wit en de zelfstandige naamwoorden zand, vlok als werkwoord behandeld. Omgekeerd heeft het de werkwoorden verfrommelen en rekenen omschreven als doen + een object. Later zal het kind deze hypothesen herzien en blijven deze 'afwijkende' indelingen in woordklassen achterwege. Een verschuiving van een bepaald lexicaal item van de ene klasse naar de andere is dus niet uitgesloten.

Het is niet zo voor de hand liggend dat deze woordklassen ontstaan als hiërarchische afsplitsing van meer globale klassen, deze differentiatie kan ook verklaard worden in de context van uitgebreider syntactische en communicatieve vaardigheden. Zo is bijvoorbeeld met het uitbreiden van de vragende zin verbonden het ontstaan van de vragende voornaamwoorden en bijwoorden zoals: wie, wat, waarom, wanneer, hoe, waar enz.

Het inzicht in en het soepel hanteren van de communicatieve situatie resulteert in het gebruik van de persoonlijke en bezittelijke voornaamwoorden. Ook de cognitieve ontwikkeling is bepalend voor het ontstaan van bepaalde woordklassen; voorzetsels en bijwoorden van tijd en plaats ontstaan wanneer het spatio-temporele bewustzijn van het kind voldoende is uitgebreid.

4.3 Differentiatie van de morfologie

4.3.1 Meervoudsvorming van het zelfstandig naamwoord

De meervoudsvorming uit zich in verschillende morfologische en syntactische operaties. Zo leert het kind niet alleen dat men spreekt over 'vogel' en 'vogels' naar gelang het gaat om één of meer exemplaren, maar ook dat men zegt '*een vogel vliegt*' en '*vogels vliegen*'. Met andere woorden het kind leert niet alleen losstaande morfologische regels, maar ook regels van vormcongruentie die het meteen in een zin moet gebruiken. P. Dale (1972) vermeldt dat het meervoud een van de eerste inflexiesystemen is dat verworven wordt in alle onderzochte talen. Dit blijkt ook te kloppen met onze observaties betreffende het Nederlands. Bij de zes kinderen die door ons gevolgd werden gedurende één jaar van de differentiatiefase konden wij de meervoudsvorming van het zelfstandig naamwoord beschrijven in verschillende opeenvolgende stadia.

Aanvankelijk ontbreekt de meervoudsvorm nog. Dit wil absoluut niet zeggen dat het kind nog geen onderscheid zou maken tussen één entiteit en meer. Het gaat dit zelfs op een eigen wijze 'talig' weergeven, namelijk door constructies met 'nog' of iteratieconstructies. Soms zal het begrip 'meervoud' weergegeven worden door 'allemaal' of 'twee'. Zo zijn bij

kinderen die nog geen morfologisch meervoud beheersen de volgende constructies zeer frequent, zinstypen die ze soms wel tien maal achter elkaar zullen herhalen:

> ‘Nog bal, en nog bal, en nog een bal.’ (wijst op een verzameling ballen) (Joost, 1 j/11 m)
> ‘En zand en zand en nog zand en nog zand en nog zand.’ (spelend in zandbak) (Gijs, 1 j/11 m)
> ‘Een kei, en nog kei, en nog ee kei en nog een keit.’ (het kind verzamelt keitjes) (Gijs, 1 j/10 m)
> ‘Nog auto, en nog een auto, en nog een auto.’ (het kind kijkt naar de voorbijrijdende auto's) (Gijs, 1 j/10 m)
> ‘Allemaal twee.’ (het kind wijst op een verzameling ballen) (Wim, 2 j/1 m)
> ‘Boetam, nog één boetam.’ (het kind wijst op twee boterhammen) (Wim, 2 j/1 m)
> ‘Allemaal.’ (het kind wijst op een prent met twee kinderen) (Wim, 2 j/1 m)
> ‘Allemaal twee schoen.’ (het kind wijst op twee schoenen) (Wim, 2 j/1 m)

Al heeft het kind dus blijkbaar reeds een meervoudsconcept, in het begin van deze periode gebruikt het normaliter de *singularis-vorm* of het enkelvoud, ook wanneer het om meer dan een entiteit gaat.

Uit onderstaande tabel blijkt wanneer het kind voor het eerst de *pluralisvorm* of meervoudsvorm begint te gebruiken, en wanneer het enkelvoud en meervoud gewoonlijk correct gebruikt worden in de situatie. In de tabel is tevens aangegeven welke meervoudssuffixen (en, s) het kind in beide stadia gebruikt.

Meervoudsvorming van het zelfstandig naamwoord in het eerste jaar van de differentiatiefase

	Eerste pluralisvormen gebruikt naast singularis	***Doorgaans goed gebruikt***
Maria	en + s	en + s
	2 j/4 m	3 j/1 m
Diederik	en + s	alleen s
	2 j/2 m	3 j/1 m
Arnold	en + s	alleen s
	2 j/2 m	3 j/1 m
Joost	en + s	en + s
	2 j/5 m	doorgaans nog niet goed gebruikt op 2 j/10 m

Katelijn	en + s	alleen s
	1 j/11 m	2 j/8 m
Gijs	en + s	alleen s
	1 j/11 m	2 j/7 m

Uit de tabel blijkt dat het kind niet dadelijk overstapt van het niet-gebruiken van meervouden naar consequent gebruiken, maar aanvankelijk af en toe meervoudsvormen invoert. Deze eerste meervoudsvormen worden dan correct gevormd, het zij met ‘en’, (dikwijls uitgesproken: e), hetzij met ‘s’. Veel van deze aanvankelijke meervouden zijn waarschijnlijk directe imitaties van dingen die in het taalaanbod der volwassenen steeds als meervoud verschijnen. Voorbeelden:

‘haren kammen’ (Maria, 2 j/1 m)
‘ruiten wassen’ (Maria, 2 j/1 m)
‘schoene uitdoen’ (Gijs, 1 j/11 m)
‘vuile luire wassen’ (vuile luiers wassen) (Katelijn, 1 j/11 m)
‘kaate spele’ (met de kaarten spelen) (Diederik, 2 j/2 m)
‘manne’ of ‘date’ (soldaten) (J. van Ginneken, 1917) (Keesje, 1 j/7 m)

De eerste meervoudsvormen waarvan men niet zonder meer kan aannemen dat ze steeds als meervoud worden aangeboden, verschijnen voor het eerst in een paar specifieke contexten: zeer vroeg komt het meervoud voor na het gebruik van ‘twee’, ‘veel’ of ‘allemaal’. Voorbeelden:

‘twee kablonnen’ (balonnen) (Diederik, 2 j/7 m)
‘veel putte daar zijn veel putte’ (Joost, 2 j/10 m)
‘da kameel twee bulte’ (Diederik, 2 j/7 m)
‘twee kinnekes ziet’ (Joost, 2 j/10 m)
‘allemaal twee schoenen’ (het kind wijst op twee schoenen) (Wim, 2 j/8 m)
‘mama allemaal twee auto's’ (het kind wijst op twee auto's) (Wim, 2 j/8 m)

Ook zeer vroeg komt het meervoud voor bij gebruik van ‘nog’, ‘ook’ en ‘niet’. Voorbeelden:

‘Min ook visse vange.’ (Maria, 2 j/4 m)
‘Nog ballekes moeke.’ (Diederik, 2 j/6 m)
‘Diederik eeft nie pottekes.’ (Diederik, 2 j/7 m)

Dat het hier gaat om een uitbreiding van de iteratie-negatie uit de tweewoordenzinperiode blijkt uit het volgende voorbeeld:

Het kind ziet in de winkel een rek met verfborstels en betast deze borstels stuk voor stuk met de vinger, daarbij zeggend: ‘Een borstel, en nog een borstel, en nog een borstel en nog een borstel.’ Wanneer hij met de vinger aan het eind van de reeks borstels gekomen is voegt hij eraan toe: ‘Allemaal twee borstels.’ (Wim, 2 j/8 m)
Hetzelfde scenario herhaalt zich voor de et alage van de bakker waar het kind een hele verzameling taartjes ziet. Het wijst deze taartjes stuk voor stuk aan en geeft daarbij het volgende commentaar: ‘Een taart en nog een taart en nog een taart en nog een taart, allemaal twee taarten.’ (Wim, 2 j/8 m)

Aanvankelijk verschijnen de eerste zelfgevonden meervouden dus overwegend in een gelimiteerd aantal situaties, waarna ze gaan toenemen en gewoon gebruikt worden in elke situatie die meervoud vereist.

Wanneer deze evolutie beëindigd is en het kind als regel de enkelvoudsvorm gebruikt voor één entiteit en de meervoudsvorm voor meer entiteiten, kan men aflezen uit de laatste kolom van de tabel. Ook uit de sporadische grammaticaliteitsoordelen van een driejarige (zie pag. 30-31), blijkt dat het kind nu weet dat de suffixen -en en -s op het meervoud slaan. Opmerkelijk is nu dat sommige kinderen die dit stadium bereikt hebben de aanvankelijke meervouden op -en dikwijls laten vallen, en alle meervouden of althans het overgrote gedeelte, gaan generaliseren naar meervouden op -s. Het kind gebruikt dan regelmatig vormen als:

‘visses’, ‘blares’, ‘schoenes’ (Katelijn, 2 j/8 m)
‘de koeies’, ‘de schoenes’, ‘de pattes’ (aardappelen), ‘de kleres’ (Hanneke, 2 j/5 m)
‘twee tongs’, ‘twee voets’, ‘de luilaks’ (Gerrit, 3 j/l m)
‘de oges’ (ogen) (Wim, 3 j/6 m)

Het lijkt ons ook mogelijk dat andere kinderen tijdelijk alle meervouden op -en zouden generaliseren. Zo vermeldt W. Kaper (1959) het voorbeeld: ‘Ik zag zes autoë met lichtgasse’ (Erik, 3 j/2 m). Of het hier om een algemeen verschijnsel gaat vermeldt Kaper niet. Onze observaties werden te vroeg afgebroken om uit te maken of de kinderen Maria en Joost een dergelijke veralgemening op -s ook nog zullen doorvoeren of zullen overslaan. Het overvloedig gebruik van het meervoud op -s bij de door ons geobserveerde kinderen, kan ons inziens verklaard worden vanuit de overvloed van verkleinwoorden in deze periode die allemaal op -je eindigen en dus een meervoud op -s krijgen.

Tenslotte zal in een laatste stadium het kind de meervouden niet alleen correct gebruiken in de situatie, maar ook komen tot correct gebruik van de -en en -s suffixen. Over het tijdstip waarop dit gebeurt bij de zes onderzochte kinderen hebben we geen precieze gegevens. Uit verschillende onderzoeken bij Vlaamse kinderen komt naar voren dat vierjarigen slechts bij uitzondering fouten maken tegen de regelmatige meervoudsvorming. Tegen de onregelmatige vormen (bijvoorbeeld blad-bladeren) maakt nog meer dan de helft van de vierjarigen fouten. Deze fouten komen voor tot zes jaar.

Uit deze verschillende stadia blijkt dus dat sommige kinderen aanvankelijk correct geïmiteerde vormen (meervouden op -en en op -s) verliezen en tijdelijk opzijschuiven voor een klaarblijkelijk ontdekte regel, namelijk dat men door toevoeging van het -s suffix een meervoud vormt. Na een periode van imitatie leert het kind dus een regel, die het aanvankelijk te weinig gedifferentieerd toepast. Dit verschijnsel dat bij diverse morfologische differentiaties vastgesteld kon worden noemt men *overregularisatie*. Na deze overregularisatieperiode zal het kind de aanvankelijk correcte vormen stapsgewijs terug verwerven. Ook in het Engels schijnt trouwens de meervoudsvorming te gaan van aanvankelijk correcte imitaties naar overregularisaties, en dan terug naar correcte differentiëring (S. Ervin, 1964). Wanneer het kind de regel van het meervoud leert beheersen, vormt het ook enkelvoudsvormen die in de volwassenentaal niet voorkomen, maar die uit het meervoud worden afgeleid. Voorbeelden:

‘een vark’ (varken) (Maria, 3 j/l m)
‘een kleer’ (een kledingstuk) (Gerrit, 3 j)
‘een scheep’ (schip) (Gerrit, 3 j)
‘eik’ (uit het meervoud ‘eikes’, eikels) (voorbeeld van D. Tinbergen, 1919) (Luuk tussen 2 j/2 m en 2 j/6 m)
‘jong’ (uit het meervoud ‘jonges’, jongens) (voorbeeld van D. Tinbergen, 1919) (Luuk tussen 2 j/2 m en 2 j/6 m)

In het Russisch werden veel voorbeelden genoteerd van kinderen die omgekeerd uit het enkelvoud van ontelbare zelfstandige naamwoorden meervoudsvormen afleiden die in de volwassenentaal niet voorkomen (zie o.m. D. Slobin, 1966a).

4.3.2 *Verkleinwoord*

De ontwikkeling van het *diminutief* of verkleinwoord is zeker niet van louter linguïstisch-formele aard. Hier moet het kind immers ook een rudimentair inzicht verwerven in wat relatief groot en klein mag heten. Deze onderliggende cognitieve ontwikkeling van het kwantiteitsbegrip is een voorwaarde tot het adequaat gebruik van de diminutiefvorm.

De *diminutiefsuffixen*, dat zijn de uitgangen die gebruikt worden om verkleinwoorden te vormen, werden in het volwassenen Nederlands onder meer door A. Bokslag e.a. (1971) bestudeerd, maar een studie over de ontwikkeling van deze diminutiefsuffixen ontbreekt vooralsnog. Nochtans zou, zoals G. Extra (1976) opmerkt, hier vanuit het Neder-

lands een belangrijke bijdrage geleverd kunnen worden tot de vergelijkende taalontwikkelingsstudie, aangezien het Nederlands een zeer grote variatie van diminutiva heeft, veel groter dan bijvoorbeeld het Engels, Frans of Duits. In het Nederlands kunnen zelfs diminutieven gevormd worden van bijwoorden (stilletjes, kalmpjes, zoetjes aan), wat vrij uniek is.

De gegevens die wij hier weergeven, verzameld bij zes Nederlandssprekende kinderen (zie pag. 113-131) moeten zeker door verder onderzoek aangevuld worden, omdat het diminutiefsuffix markant verschillend is tussen Noord- en Zuid-Nederland. In Noord-Nederland wordt het hoofdzakelijk met het suffix -je gevormd, in Zuid-Nederland komt, niet alleen in het dialect maar ook in grote mate in de beschaafde omgangstaal, het -ke suffix nog regelmatig voor naast de -je vormen. De gegevens van deze zes onderzochte Vlaamse kinderen kunnen dus zeker geen volledig licht werpen op de ontwikkeling van het diminutiefsuffix in het gehele taalgebied.

Bij de zes door ons gevolgde kinderen konden wij drie opeen volgende stadia vaststellen. Vanzelfsprekend verschilt de absolute tijd weer van het ene kind tot het andere. Voor het vaststellen van een diminutiefvorm baseerden wij ons enkel op die vormen die duidelijk met -ke of -je werden uitgesproken. Daarnaast is er immers in deze periode een heel aantal vormen die op een doffe -e uitgaan en waarvan men moeilijk kan uitmaken of het om een diminutief gaat, dan wel om een meervoud of om een gewone fonetische toevoeging. Bijvoorbeeld:

> Wanneer het kind Arnold in deze periode zegt ‘Bokke spelen’, kan dit zowel blokje, blokken, blokjes of blok zijn. Als hij spreekt van ‘boote’, kan dit staan voor boot, bootje, boten, bootjes, en een vorm als ‘vokke’ kan staan voor vork, vorken, vorkje, vorkjes.
> Ook D. Tinbergen (1919) vermeldt over Luuk: ‘In zijn zesentwintigste en zevenentwintigste maand verscheen de doffe -e- dikwijls achter woorden die op een medeklinker uitgaan: ooke, nogge, vooral achter keelletters.’

Deze twijfelachtige vormen buiten beschouwing gelaten, kunnen wij zeggen dat de door ons gevolgde kinderen in een eerste stadium gewoonlijk de onverbogen vorm van het woord gebruikten, met daarbij enkele schaarse diminutiva, waarvan men meestal kan aannemen dat ze door de volwassenentaal steeds als diminutief zijn aangeboden. Voorbeelden:

> ‘toen’ (stoel), ‘paad’ (paard), ‘and’ (hand), ‘Moeke’, ‘Sneeuwwitje’, ‘Roodkapje’, ‘kinneke’ (kindje), ‘Inneke’ (Hildeke), ‘Minneke’ (troetelnaam), ‘Bajtje’ (Bartje). (Maria, 1 j/9 m-2 j/2 m)

Daarna komt een periode waarin het kind diminutiefvormen begint te gebruiken, zowel op -ke als op -je, voor voorwerpen die in de eerste periode zonder verkleinwoord werden aangeduid. Het gebruikt dan naast elkaar de gewone en de diminutieve vormen. Voorbeelden:

> Respectievelijk de stoel, het paard, de hond uit de eerste periode worden nu 'toene*ke*', 'paad*je*', 'hond*je*' (Diederik, 2 j/2 m)
> Identiek dezelfde stoel wordt door Maria (2 j/3 m) afwisselend benoemd als 'toen', 'toentje', 'toeleke', dezelfde hoed wordt afwisselend 'oet', 'oetje', 'oeteke'.

Omdat het kind in deze periode soms één en hetzelfde voorwerp met of zonder diminutief benoemt, kan men zeggen dat het begint diminutieven naar de vorm in te voeren, alhoewel het nog niet steeds een precies onderscheid maakt tussen wat nu klein is of niet.

Dit komt ook nog voor in de derde fase, waarin men kan spreken van een generalisatie van het diminutief, dat nu overvloedig en voor alles gebruikt wordt. Zo worden bijvoorbeeld bij Arnold in deze fase 90% van de substantieven diminutief, dus ook dingen die zeker niet opvallend klein zijn. Toch blijkt dat het kind nu begrip begint te tonen voor iets dat werkelijk klein is. Sommige kinderen gebruiken dan ook naast 'kein otoke' omschrijvingen als 'da auto, da kein'. Wanneer het kind het adjectief groot gebruikt, voegt het daar nooit een diminutiefvorm aan toe, alhoewel het in deze periode zeer overvloedig diminutieven gebruikt. Zo gebruikt bijvoorbeeld Maria in deze periode voor voorwerpen als een auto of een beer in de regel 'otoke', 'beeke', daarnaast soms ook 'kein otoke', 'kein beeke', maar bij uitzondering 'grote beer', 'grote auto'.

Na een periode van intensief en gegeneraliseerd diminutiefgebruik, die bij één van de zes kinderen slechts één maand duurde (Gijs), bij anderen vier maanden (Arnold), neemt het gebruik ervan geleidelijk af, tot het tot redelijke proporties wordt teruggebracht en overeenstemt met het gebruik in de volwassenentaal. Bij de door ons onderzochte kinderen was het adequaat hanteren van het diminutief aanwezig tussen 2 j/7 m en 2 j/11 m. Dat het kind nu ook inzicht heeft in de relatie tussen de diminutiefuitgang en het begrip klein, blijkt onder meer uit de volgende voorbeelden:

> Moeder zegt: 'Ik ben een meisje.' Het kind repliceert: 'Gij is toch niet klein, gij is toch ne grote meis.' (Hanneke, 3 j/1 m)
> 'Oma is toch niet een meisje, oma is toch groot.' (Gerrit, 2 j/10 m)

Wanneer het kind de morfologische regels van het diminutiefsuffix begint te beheersen gaat het ook zelf stamvormen afleiden uit diminutieven. Voorbeelden:

'Een kin' (kindje) (Maria, 2 j/11 m)
'Sneeuwwit' (Maria, 2 j/11 m)
'Roodkap' (Diederik, 3 j)
'Moek' (Moeke) (Gijs, 2 j/9 m)
'Ne meis' (meisje) (Gijs, 2 j/9 m)
'Ne gaat' (gaatje) (Gerrit, 2 j/10 m)

Soms zal het kind ook per vergissing de diminutiefvorm afleiden van het adjectief. Voorbeeld:

'Da keineke auto' (Maria, 2 j/11 m)

Tot besluit kunnen we zeggen dat het verkleinwoord één van de vroegst verworven morfologische vaardigheden is. Uit verder onderzoek bij vierjarige Vlaamse kinderen bleek dan ook dat er nog slechts zelden moeilijkheden werden ondervonden met de diminutiefvorming, tenzij met onregelmatige vormen.

Uit ons onderzoek blijkt dus dat deze kinderen aanvankelijk weinig of geen, en later ineens een overvloed van diminutieven gebruiken. Een verklaring hiervan zou kunnen zijn dat het kind, als het eenmaal de morfologische regel van het diminutief heeft ontdekt, deze in een korte periode overvloedig wil oefenen en generaliseren. Hier kan men immers moeilijk aannemen dat het kind het gegeven taalaanbod zou imiteren. Alhoewel er geen precieze gegevens verzameld werden over het taalaanbod van deze kinderen, kan men zich moeilijk voorstellen dat de volwassenen aan een jonger kind weinig of geen diminutieven zouden aanbieden en aan hetzelfde kind twee maanden later praktisch niets dan diminutieven. Voor verder onderzoek zal het hier alleszins van het grootste belang zijn meer precieze aandacht te besteden aan de rol van het volwassenen taalaanbod.

4.3.3 Vervoeging van het werkwoord

In de vroeg-linguale fase was er van tijdsaanduidingen in het algemeen nauwelijks sprake. Het werkwoord werd niet in verschillende tijden

gebruikt, bovendien hoofdzakelijk in de infinitief. Daarnaast kwam het koppelwerkwoord ‘is’ voor, en zeer sporadisch de derde persoon enkelvoud tegenwoordige tijd. Zo verschenen er in de vroeglinguale periode constructies als: ‘papa komen’, slechts bij uitzondering ‘papa komt’. Parallel met het communicatiesysteem waarin vrijwel steeds de eigennaam wordt gebruikt, zowel wanneer het kind iemand aanspreekt als wanneer het over zichzelf spreekt, wordt deze derde persoon enkelvoud aanvankelijk als enige geflecteerde vorm gehanteerd, zowel wanneer het kind over zichzelf, over derden als tot derden spreekt.

In de differentiatiefase zal het kind nu de congruentietransformatie, dit is het overeenstemmen van werkwoord en onderwerp, leren beheersen, en dit voor alle personen. Dit proces loopt immers parallel met het verwerven van de verschillende persoonlijke voornaamwoorden en de aanpassing in de communicatiesituatie.

Hier merken wij in de taalverwerving van het Nederlands een mechanisme op dat ons inziens vermeldenswaardig is, aangezien het bij ons weten nog in geen enkele andere taal werd geobserveerd. In deze periode is het kind, zowel wat betreft de congruentietransformatie als wat betreft het hanteren van tijden, nog ongeoefend en onzeker. Daar het de flexie van het werkwoord nog niet beheerst zal het de vervoeging van het werkwoord soms vervangen door een toevoeging van ‘doen’, wat dan een functie krijgt als: vervoeging van het werkwoord + infinitief. Voorbeelden:

‘Als ge op haar buik duwt, dan doet ze lachten.’ (Gerrit, 4 j/2 m)
‘Mijn papa doet ook werken.’ (B. Tervoort, 1972a)
‘Ik doe dat niet wassen.’ (ik was dat niet) (Hanneke, 2 j/10 m)
‘Dat is voor rekenen te doen.’ (voor te rekenen) (Hanneke, 3 j/10 m)
‘Ikke doet niet vallen.’ (Hanneke, 2 j/5 m)
‘Gerrit doet nie zinge.’ (Hanneke, 2 j/5 m)
‘Ikke ook lep doen.’ (Ik wil ook helpen) (Wim, 2 j/8 m)
‘Mama lep doen.’ (Mama moet helpen) (Wim, 2 j/8 m)

Dit fenomeen kan ook weer in de babytaal opgemerkt worden (zie pag. 71).

Naast deze congruentie tussen onderwerp en werkwoord leert het kind in de differentiatiefase ook langzamerhand de verschillende tijden van het werkwoord te hanteren. Ook hier moet weer gerefereerd worden naar een onderliggende cognitieve ontwikkeling, d.w.z. naar een evolutie in het tijdsbegrip van het kind. Het spreekt vanzelf dat, wanneer het

tijdsbesef van het kind het heden nog niet overstijgt, het weinig behoefte zal voelen verleden of toekomende tijden in zijn taalgebruik in te voeren en te hanteren; het kan hoogstens toevallig wel eens een dergelijke tijdsvorm imiteren.

Volgens J. van Ginneken (1917) is de toekomende tijd de eerste tijd die het kind verwerft. Deze zal het kind aanvankelijk uitdrukken door gaan + infinitief, en pas later door het hulpwerkwoord zullen. Voorbeelden:

> ‘Cha Keesje chape.’ (Gaat Keesje slapen)
> ‘Cha Kees moche tem mee.’ (Morgen met de tram mee) (J. van Ginneken, 1917) (Keesje, einde 2e levensjaar)

Ook onze eigen bevindingen bevestigen dat de toekomende tijd, of beter gezegd de onmiddellijke toekomst, in de vorm gaan + infinitief zeer vroeg verschijnt, vroeger dan de toekomende tijd met zullen en meestal vóór de verleden tijd. Voorbeelden:

> ‘Gijs gaat niet de tong verbranden.’ (Gijs, 2 j)
> ‘Gijs gaat dat in 't nestje leggen.’ (Gijs, 2 j)

Ook voor het verleden refereert het kind eerst naar het onmiddellijk verleden door middel van het hulpwerkwoord + het voltooid deel woord (‘ik heb geloopt’) en gebruikt het pas later een onvoltooid verleden tijd (ik loopte of ik liep). Volgens deze observaties zou het kind, uitgaand van het heden, zijn tijdsgebruik eerst uitbreiden naar onmiddellijke toekomst en onmiddellijk verleden, en later naar verdere toekomst en verder verleden, wat waarschijnlijk de geleidelijke uitbreiding van het temporele bewustzijn bij het kind weerspiegelt. Observaties in andere talen rapporteren echter dat het kind eerst het nabije verleden zou uitdrukken, en pas later naar de toekomst zou refereren (E. Ferreiro, 1971; O. Decroly, 1913; C. & W. Stern, 1907; A. Grégoire, 1947), zodat verder en nauwkeuriger onderzoek hieromtrent voor het Nederlands zeer noodzakelijk is. In elk geval zou de referentie naar verder verleden en verdere toekomst komen na het onmiddellijk verleden en de onmiddellijke toekomst.

Bij onze observaties van Nederlandssprekende kinderen viel het ons op dat het gebruik van de onvoltooid verleden tijdsvorm eerst verschijnt als een soort ‘voorwaardelijke wijs’ in fantasie- en rollenspel, en pas heel wat later als echte verleden tijd. Voorbeeld:

> ‘Gij waart een krokodil, gij was nu dood. Gij kon uw mond niet meer opendoen.’ (kind speelt met zijn oom in fantasiespel) (Tom, 3 j/11 m)

‘Hanneke gij was de stoute dief en ik waar de politie en ik stopte u in de gevangenis.’ (Gerrit, 3 j/9 m)

‘Het paardje klimde op de stoel en toen viel het, en toen had het pijn, en toen jankte het.’ (het kind speelt dat het zelf paard is) (Bart, 4 j/10 m)

‘Dat was het kasteel van de stoute koning en daar stond een plakkaat dat was de brievenbus.’ (bij het tekenen) (Nico, 4 j/6 m)

Van zwakke en sterke werkwoorden is ons uit de literatuur van andere talen bekend dat het verschijnsel van de ‘overregularisatie’ hier in belangrijke mate optreedt. Alhoewel er geen uitgebreide onderzoeken over dit onderwerp in het Nederlands zijn gedaan, kan men met enige zekerheid zeggen dat ook het Nederlandstalige kind regelmatig vormen gebruikt als ‘breekte, valde, koomde, loopte’, enz., alhoewel deze vormen zeker niet tot het taalaanbod van het kind behoren. Volwassenen imiteren hoogstens deze vormen wel eens. Nog eigenaardiger is de chronologie waarin deze vormen verschijnen. Uit studies over het Engels (zie o.m. S. Ervin, 1964; P. Dale, 1972) blijkt dat de eerste verleden tijden die het kind gebruikt de correcte vormen van sterke werkwoorden zijn: ‘came, ate, broke’. Na een paar weken of maanden worden dezelfde werkwoorden vervoegd als zwakke werkwoorden: ‘camed, breaked, eated’; de correcte verleden tijd wordt dus gewoonweg verlaten. Pas in een derde stadium gaat het kind de correcte verleden tijd van deze werkwoorden weer hanteren naast een correcte vervoeging van de zwakke werkwoorden. De evolutie verloopt dus als volgt:

	Sterke werkwoorden	***Zwakke werkwoorden***
1e stadium	correct	ontbreken nog
	(came, ate, broke)	
2e stadium	overgegeneraliseerd	correct
	(comed, eated, breaked)	(served, screamed, painted)
3e stadium	correct	correct
	(came, ate, broke)	(served, screamed, painted)

Intrigerend is daarbij dat de sterke werkwoorden, alhoewel kleiner in getal, zeker het meest frequent voorkomen in het taalaanbod van het

kind. Ze zijn immers historisch ouder, en benoemen gewoonlijk handelingen die primair verbonden zijn met het dagelijks leven van het kind: eten, slapen, lopen, drinken, zitten, liggen, vallen, enz. Alhoewel hun aanbod frequenter is, is hun regelmatigheid eerder gering. Het is voor het kind onmogelijk een regel te deduceren uit verschillende vormen als: 'at, sliep, liep, zat, dronk, viel'. Het heeft er dus de schijn van dat het kind, zodra het de zwakke werkwoorden in voldoende mate aangeboden heeft gekregen, dankbaar is hierin een consequente morfologische regel te ontdekken, die het dan ook dadelijk ijverig gaat toepassen op alle werkwoorden.

Voor het Nederlands zijn er talrijke losse observaties en is enig systematisch onderzoek naar het al of niet correct gebruiken van verleden tijden van sterke en zwakke werkwoorden gerapporteerd door G. Extra (1976). Dit alles bevestigt, naar wij menen, in voldoende mate de hypothese dat de verwerving in het Nederlands op identieke wijze zou verlopen. Aanvankelijk correct geïmiteerde vormen zoals kwam, at, liep, brak, worden in een volgend stadium verzwakt tot 'komde, eette, loopte, breekte'. Uit het onderzoek van H. van Horen e.a. (1973) bleek echter dat de sterke werkwoorden die het meest frequent voorkomen in de spreektaal, het minst onderhevig zijn aan 'verzwakking'. Zoals in het Engels zal het kind pas achteraf de oorspronkelijk correct geïmiteerde vormen terug verwerven. Wij willen hier echter nog aan toevoegen, dat tussen de stadia 2 en 3, ons inziens het kind dikwijls nog een tussenstadium invoegt, waarin het weliswaar de stamverandering van de sterke werkwoorden wel weer verworven heeft, maar de regelmatige zwakke uitgangen er nog aan toevoegt: het gaat dan om mengvormen als 'kwamde, liepte, zongde'. Daarbij kan ook nog interferentie optreden van de verschillende reeksen sterke werkwoorden onderling, wat dan leidt tot vormen als: stookte (stak), gebrakt (gebroken), geloogt (gelegen), gestakt (gestoken). Ook H. van Driel e.a. (1975) wijzen hierop en geven de volgende voorbeelden: stook, holp, stool, gespuiten, gefluiten, gedrinken, gespreken, gesteken, gebidden.

Samenvattend zouden we het volgende ontwikkelingsschema kunnen opstellen voor de ontwikkeling van sterke en zwakke werkwoorden in het Nederlands:

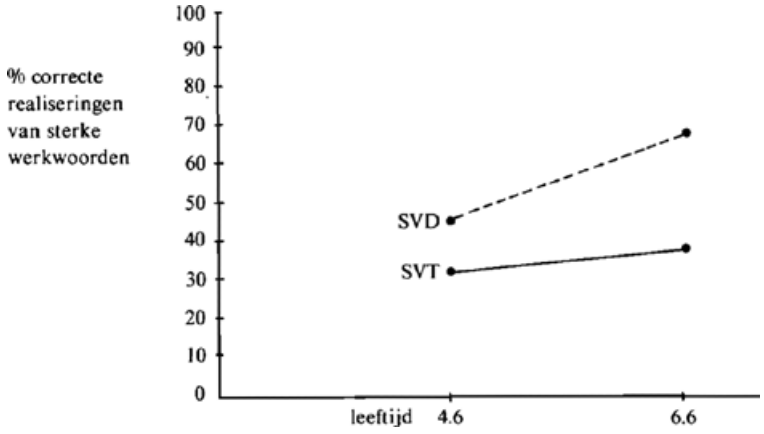
Ontwikkeling van sterke en zwakke werkwoorden in het Nederlands

	Sterke werkwoorden	*Zwakke werkwoorden*
1e stadium	correct	ontbreken nog
	(kwam, at, liep, brak)	
2e stadium	overgeregulariseerd zonder	correct
	vocaalwisseling	(wandelde, tekende, knipte)
	(komde, eette, loopte, breekte)	
3e stadium	overgeregulariseerd met correcte	correct
	of oncorrecte vocaalwisseling	(wandelde, tekende, knipte)
	(kwamde, liepte, atte, brookte)	
4e stadium	correct	correct
	(kwam, liep, at, brak)	(wandelde, tekende, knipte)

Op welke leeftijd deze verschillende stadia doorlopen worden zal vanzelfsprekend weer variëren van kind tot kind. Uit het onderzoek van H. van Driel e.a. (1975) blijkt dat het systeem van de zwakke werkwoorden door kinderen van vier jaar nagenoeg correct beheerst wordt, terwijl het voltooid deelwoord en vooral de verleden tijd van de sterke werkwoorden pas veel later correct gebruikt worden. Het gebruik van de zwakke werkwoordsvormen is dus nagenoeg 100% correct bij vierjarigen. De correcte realisering van voltooid deelwoord (SVD) en verleden tijd (SVT) van de sterke werkwoorden wordt in de volgende tabel beschreven:

Ontwikkelingsverloop voor correcte realiseringen van SVT en SVD bij sterke werkwoorden.[*]

* Overgenomen uit: G. Extra, *Taalpsychologische achtergronden van eerstetaalverwerving & vreemdetaalverwerving*. Katholieke Universiteit Nijmegen, 1976, p. 3.47.



A.M. Schaerlaekens, ***De taalontwikkeling van het kind***

Hieruit blijkt dat ook bij zesjarigen de beheersing van de morfologie van de sterke werkwoorden nog niet beëindigd is. De ontwikkeling wordt dus niet tijdens de differentiatiefase beëindigd. Moeilijkheden met de vervoeging van sterke werkwoorden, vooral als ze zelden voorkomen, behoren dus zeker nog tot het taalgebruik van het lagere schoolkind.

Ten slotte merkten we nog op dat het kind, wanneer het in stadium 3-4 van de tabel gekomen is en sommige sterke verleden tijden met correcte stamklinker gebruikt, soms omgekeerd de infinitief overregulariseert naar de stamklinker van de verleden tijd. Voorbeelden:

‘Ik ga schoven.’ (schuiven) (Hanneke, 4 j/11 m)
‘Ik kon het niet dachten.’ (denken) (Hanneke, 4 j/2 m)
‘Die kunnen wonnen.’ (winnen) (Hanneke, 3 j/11 m)
‘Keesje sliepen.’ (slapen) (J. van Ginneken, 1917) (Keesje, 3e levensjaar)

‘kochten, brachten, als infinitieven komen nog veel later voor dan men zou menen’ (C. de Vooys, 1916) (meisje N., 4 j)

Soms wordt die overregularisatie van de infinitief ook gevormd naar de derde persoon enkelvoud van onregelmatige werkwoorden. Voorbeeld:

‘Dat moogt gij heven.’ (hebben) (Hanneke, 3 j/11 m)

Wij besluiten met het vermelden van enkele selectieve voorbeelden van overregularisatie uit de verschillende stadia.

‘Gedrinkt, aangekwamt, gevalt, gekrijgt.’ (J. van Ginneken, 1917)(Keesje: komt tot 6 à 7 jaar voor)
‘Ik keekte achter de boeken en toen heb ik het gevond.’ (Hanneke, 3 j/10 m)
‘Ik heb ze meegebrengt.’ (Gerrit, 3 j/6 m)
‘Ik heb ze eraf getrokt.’ (Gerrit, 3 j/6 m)
‘Die vielt altijd.’ (Gerrit, 3 j/6 m)
‘Als ik in de fanfare gebent is.’ (Gerrit, 2 j/11 m)
‘Ik had het genoomt.’ (Hanneke, 3 j/11 m)
‘Een boterham die niet gebrookt is.’ (Hanneke, 4 j/1 m)
‘Hij is gekroopt.’ (Hanneke, 4 j/1 m)
‘Ik had het gekiesd.’ (Hanneke, 3 j/10 m)
‘Het heeft gevriesd.’ (Hanneke, 3 j/10 m)
‘Ik heb iets anders gekoosd.’ (Hanneke, 4 j/6 m)
‘Ik heb hard geloopt.’ (Hanneke, 4 j/6 m)
‘Aangekwamd.’ (C. de Vooys, 1916) (meisje N., 6 j/6 m)
‘Gewist.’ (C. de Vooys, 1916) (meisje S., 3 j/9 m)

Tegelijkertijd met deze morfologische ‘worstelingen’ zijn ook sommige aspecten van de fonologische ontwikkeling nog niet geheel voltooid in deze fase. Bovendien zijn er voor de sterke werkwoorden in het Nederlands liefst 38 verschillende reeksen van vocaalwisseling. Als men

dit alles voor ogen houdt, kan men begrijpen dat het kind soms in een moeilijke situatie komt, zoals blijkt uit de volgende voorbeelden:

Hanneke: 'Gerrit heeft in uw bed geloogd.'
Moeder, verrast: 'Heeft hij erin *geloogd?*'
Hanneke: 'Neen geleegd, gelagen, gelaagd.' (Hanneke, 4 j/1 m)

Keesje: 'De soldaat bwoosde.' (op een trompet)
Moeder: 'Wat?'
Keesje: 'Bwieste, bwoos, bwies, blies.' (J. van Ginneken, 1917) (Keesje, 2 j/11 m)

4.3.4 Andere morfologische ontwikkelingen

Over andere morfologische differentiaties, die ook ongetwijfeld in deze periode aanvangen, werd helemaal geen systematisch onderzoek verricht. Zo bijvoorbeeld over het vormen van de trappen van vergelijking van het adjectief, over het vormen van rangtelwoorden uit hoofdtelwoorden, over de flexie van het adjectief. Enkele losse voorbeelden wijzen er wel op dat ook hier sprake is van morfologische generalisaties, t.t.z., wanneer het kind eenmaal een regel ontdekt heeft, gaat het die overvloedig toepassen. Bijvoorbeeld:

'De driede kleuterklas.' (derde) (Gerrit, 4 j/1 m)

Wat betreft het verwerven van de comparatief en de superlatief, merkten wij op dat het kind, wanneer het deze vormen nog niet actief beheerst, deze al wel omschrijft met 'veel', eventueel met 'veler'. Voorbeeld:

'Veel koud.' 'Veel groot.' 'Veler mooi.'

Onregelmatige vormen worden aanvankelijk niet gebruikt, het kind maakt er zelf regelmatige van. Bijvoorbeeld:

'De goeisten zijn gewonnen.' (de beste) (Hanneke, 3 j/10 m)
'Ik ben de goedste.' (Hanneke, 3 j/10 m)
'Goeier.' (C. de Vooys, 1916) (meisje N., 4 j)

Ook gebeurt het dat het kind wanneer het de uitgangen van comparatief en superlatief heeft verworven, deze soms toepast op zelfstandige naamwoorden en werkwoorden. Voorbeeld:

'Die is de gewonste.' (Is de eerste, is gewonnen) (Hanneke, 3 j/10 m)
'Dat doet nog veel pijner.' (C. de Vooys, 1916) (meisje N., 3 j/6 m)
'Het pijnste plekje.' (C. de Vooys, 1916) (meisje S., 4 j/4 m)
'Ik heb nog veel dorster.' (C. de Vooys, 1916) (jongen A., 4 j/11 m)

Ook dubbele comparatieven komen voor. Voorbeeld:

> ‘De mijn is ook de bestere hé?’ (Hanneke, 3 j/11 m)
> ‘Pijnerder.’ (C. de Vooys, 1916) (jongen A., 4 j/1 m)
> ‘Ik sta vlakkerder bij.’ (C. de Vooys, 1916) (jongen, A., 4 j/8 m)
> ‘Harderder, verderder, groterder, mooierder, goederder.’ (C. de Vooys, 1916) (jongen A., 4 j-4 j/7 m)

Alhoewel het kind in de differentiatiefase de trappen van vergelijking begint te gebruiken, is ook deze morfologische differentiatie zeker nog niet beëindigd op vijfjarige leeftijd en hebben de meeste lagere schoolkinderen er nog moeilijkheden mee, zeker met de onregelmatige vormen.

4.3.5 Besluit omtrent de differentiatie van de morfologie

De ontwikkeling van de morfologie is het meest typische verschijnsel voor deze periode, want morfologie ontbrak immers nagenoeg volledig in de vroeg-linguale periode. Nu kan noch de differentiatie van de morfologie, noch de differentiatie van het woordgebruik los gezien worden van de gehele syntaxis in ontwikkeling. Morfologische differentiaties worden immers niet verworven als losstaande regels, maar als een onderdeel van de evoluerende syntaxis. Zo zal bijvoorbeeld het kind dat een meervoudsuitgang bij een zelfstandig naamwoord begint te gebruiken, ook rekening moeten houden met dat meervoud in de rest van de zinsbouw. De morfologische en syntactische evoluties in deze periode steunen op hun beurt op een ‘cognitieve onderbouw’ die eveneens in een verder ontwikkelingsstadium is gekomen. Zo zijn bij het kind dat verleden en toekomstige tijden begint te hanteren de spatio-temporele structuratie, het begrip voor ruimte en tijd, verder geëvolueerd dan bij het prelinguale kind, dat bijna uitsluitend over concrete situaties praat.

Wat betreft deze differentiatie van de morfologie moet er nog veel specifiek onderzoek voor het Nederlands gebeuren. De enkele gegevens die wij verzamelden over meervoudsvorming, verkleinwoord en werkwoordvervoeging laten toch enige conclusies toe.

Het loont wellicht de moeite deze gegevens te vergelijken met het buitenlands onderzoek over dit onderwerp. Wanneer we de bestaande literatuur samenvatten (hoofdzakelijk studies betreffende het Russisch en het Engels, (zie o.m. P. Dale, 1972; D. Slobin, 1966a, 1971c; J. Berko, 1958; S. Ervin, 1964; A. Gvozdev, 1961; M. Popova, 1958) dan is het mogelijk een ruwe taal-universele periodisering op te stellen van de verwerving van morfologische mechanismen:

- In een eerste stadium worden meestal die flexies verworven die op de meest concrete referenties betrekking hebben, zoals het meervoud, het verkleinwoord.
- In een tweede stadium worden die flexies verworven die op relationele criteria berusten, zoals de persoon en de tijd van het werkwoord.
- Flexies die eerder abstracte categorieën of abstracte aspecten aanduiden, worden nog later verworven, zoals de modaliteit en de aspecten van het werkwoord.
- Het allerlaatst worden die flexies verworven die praktisch geen semantische systematiek weerspiegelen. Zo zal het grammatisch geslacht zeer laat verworven worden.

Ons baserend op de gegevens uit de besproken longitudinaalstudie (zie pag. 132), wordt dit ontwikkelingsschema ook voor het Nederlands bevestigd. Gedurende het eerste jaar van de differentiatiefase worden verkleinwoord en meervoud volledig verworven: beide steunen op het verwerven van inzicht in kwantiteitsbegrippen zoals veel, weinig, groot, klein. Gedurende dit eerste jaar wordt ook een aanvang gemaakt met de congruentie van onderwerp en werkwoord in de derde persoon enkelvoud; deze verwerving is echter na één jaar nog niet voltooid. Ook begint het kind tijden te hanteren: onmiddellijke toekomst en onmiddellijk verleden worden uitgedrukt. Bij het lidwoord en bij de differentiatie van de voornaamwoorden wordt het grammatisch geslacht zeer laat verworven, bijvoorbeeld het onderscheid tussen ‘de’ en ‘het’, ook het correcte gebruik van hij, zij, het, haar en zijn.

Uit de literatuur over andere talen blijkt verder dat een van de belangrijkste kenmerken van de morfologische ontwikkeling het fenomeen van de ‘overregularisatie’ is (zie o.m. P. Guillaume, 1927; M. Popova, 1958; A. Gvozdev, 1961; P. Dale, 1972; S. Ervin, 1964; D. Slobin, 1966a). Hiermede bedoelt men dat als het kind eenmaal een morfologische regel ontdekt heeft, deze te pas en te onpas toepast, ook daar waar hij in het volwassenen taalaanbod niet wordt gebruikt. Ook in het Nederlands zijn deze overregularisaties schering en inslag: ze komen voor in al de bestudeerde morfologische aspecten (meervoudsvorming, verkleinwoord, vervoeging van het werkwoord). Deze overregularisaties zijn niet zonder meer als fout te bestempelen, want zij passen perfect in de morfologische schema's die het kind op dat ogenblik tracht te beheersen. Integendeel, uit deze systematische vergissingen of overregularisaties, zoals beschreven bij de meervoudsvorming en de werkwoord-

vervoeging, blijkt dat het kind werkelijk doende is een bepaalde regel te leren.

Bij kinderen met specifieke taalmoeilijkheden of vertraagde taalontwikkeling zullen deze gegeneraliseerde vormen zeer lang gebruikt worden. Voorbeelden:

> 'Gekopen' (gekocht), 'gehelpt' (geholpen), 'bladden' (bladeren), 'gescheerd' (geschoren), 'schippen' (schepen), 'vatten' (vaten) (Bart, 9 j, ernstig gehoorgestoord kind, bij de afname van de UTANT-test van G. Kohnstamm, 1971b).
> 'Veler' (meer), 'gekoopt' (gekocht), 'gehelpt' (geholpen), 'gebijt' (gebeten), 'blatten' (bladeren), 'gescheerd' (geschoren), 'schippen' (schepen) (Raf, 8 j/1 m, middelmatig gehoorgestoord kind, bij de afname van de UTANT-test van G. Kohnstamm, 1971b).

4.4 Globale karakterisering van de differentiatiefase en algemene ontwikkelingslijnen in deze fase

Alhoewel de differentiatiefase zeker de periode uit de taalontwikkelling is waarin kwantitatief de meeste en bovendien de meest uiteenlopende aspecten verworven worden, is de systematische studie van deze fase nog zeer beperkt en ontbreken vooral gedetailleerde studies over het Nederlands. Het spreekt vanzelf dat de enkele differentiatiemechanismen die wij hier besproken hebben maar een zeer beperkt onderdeel vormen van de uitbreiding van de grammatica en de verwerving van nieuwe syntactische functies. Deze beperktheid is dan ook te verklaren door de beperktheid van de uitgevoerde onderzoeken. Om maar een paar aspecten te noemen die niet besproken werden alhoewel ze zich toch in deze periode verder ontwikkelen: de vraagzin, de negatieve zin, de passieve zin, het gebruik van modaalwerkwoorden. Wanneer we toch een poging doen om het taalgebruik van het kind in de differentiatiefase *globaal* te beschrijven, kunnen we eerst en vooral *concrete punten* formuleren en daarna enkele algemene *ontwikkelingslijnen* aangeven die karakteristiek zijn voor deze periode. Enkele concrete punten:

1. Na de beëindiging van de differentiatiefase is de taalverwerving voor de nauwkeurige onderzoeker weliswaar nog verre van voltooid, maar in grote lijnen *beheerst het kind zijn moedertaal*, en voor de ongeoefende luisteraar zijn er geen essentiële verschillen meer tussen de taalregels van het kind en die van zijn volwassen omgeving.
2. De *fonologische* ontwikkeling wordt volledig beëindigd, slechts zeer uitzonderlijke en complexe medeklinkerverbindingen kunnen inci-

denteel nog moeilijkheden opleveren. Ook de regels van de fonotactiek of het samenvoegen van fonemen zijn nu verworven (zie o.m. S. Messer, 1967). Voor kinderen die *na het beëindigen* van deze periode nog uitspraakmoeilijkheden hebben is een logopedisch onderzoek dan ook aangewezen.

3. De *woordenschat* wordt niet alleen kwantitatief maar ook kwalitatief uitgebreid. Een aantal abstracte begrippen, collectiva, begrippen voor tijd en ruimte verschijnt voor het eerst. Ook vormt het kind nu soms zelf woorden die het niet direct uit de omgevingstaal imiteert.
4. Van een aantal *woordklassen*, die voorheen duidelijk afwezig waren, kan men zeggen dat ze zich nu echt ontwikkelen, zoals bijvoorbeeld de persoonlijke voornaamwoorden, de hulpwerkwoorden, de voorzetsels.
5. Het *taalgebruik* van het kind heeft nu zijn volle communicatieve functie bereikt: het kind is nu in staat zowel met bekenden als met vreemden te praten, en kan op begrijpbare manier een conversatie voeren. Door de geëvolueerde fonologische ontwikkeling wordt het nu ook door vreemden correct begrepen. Ook tussen leeftijdgenoten onderling wordt de taal nu druk gebruikt als communicatiemiddel. Daarentegen neemt het niet-communicatief gerichte taalgebruik, zoals bedmonoloog, het alleen voor zich uitpraten bij het spel, gestadig af, alhoewel het niet volledig verdwijnt.
6. De veranderende *houding van het kind tegenover de buitenwereld* en de weerslag hiervan op zijn taalontwikkeling worden door E. Mysak (1961) als volgt beschreven:

   ‘Ongeveer tussen drie en vijf jaar komt het volledige proces van intercommunicatie tot stand en kan men merken dat het kind zijn waarnemingen en ervaringen wil meedelen en uitbreiden door ze met anderen te delen. De communicatie van het kind wordt gekarakteriseerd door het uiten van kritiek, bevelen, eisen, bedreigingen, vragen en antwoorden.’

7. De *zinnen* worden langer en vollediger. Veel zinnen bestaan nu uit een *nominale* (naamwoordelijke) en een *verbale* (werkwoordelijke) constituent. Er zijn dus meestal een onderwerp en een werkwoord aanwezig. Daarbij wordt de verbale constituent zeer dikwijls uitgebreid met een lijdend voorwerp, een meewerkend voorwerp of een bepaling van plaats of tijd. Daarnaast komen er ook nog korte en onvolledige zinnen voor, net zoals trouwens in de volwassenentaal. Bepaalde zinstypen die het kind vroeger niet gebruikte komen nu voor, bijvoorbeeld passieve zinnen. Het volledig correct leren ge-

bruiken ervan kan echter uitlopen tot de volgende periode. Ook samengestelde zinnen worden nu langzamerhand gebruikt, evenals de eerste logische constructies met ‘als’ en ‘omdat’.

8. Het voornaamste nieuwe element in deze periode, waardoor ze van de voorgaande wordt onderscheiden, is echter dat de *morfologische ontwikkeling* op gang komt. Ontbrak in de meerwoordenzin nog nagenoeg elke vorm van morfologie, dan wordt nu een aanvang gemaakt met bijvoorbeeld meervoud, verkleinwoord, vervoeging van het werkwoord, verbuiging van het bijvoeglijk naamwoord.

Naast de verwerving van deze concrete taalaspecten, komt ook een aantal meer algemene *ontwikkelingslijnen* aan het licht, vooral wanneer men de onderzoeksgegevens uit het Nederlands vergelijkt met deze uit andere talen. Enkele van deze ontwikkelingslijnen:

- Bepaalde vaardigheden worden dikwijls eerst spontaan *geïmiteerd*, zodat ze op het eerste gezicht misschien verworven lijken. Daarna verdwijnen ze echter weer om zeer moeizaam en stapsgewijs voorgoed terug te komen. Dit bleek uit het gebruik van het persoonlijke voornaamwoord ik, van de verleden tijd der sterke werkwoorden, van de meervoudsvormen en van de verkleinwoorden. Uit de eenmalige observatie van een bepaalde vaardigheid kan men nog niet besluiten dat deze ook werkelijk verworven is. Hiervoor moet men zich baseren op longitudinale studies, die echter voor het Nederlands nog niet in voldoende mate voorhanden zijn. Ook wanneer men zich voor klinisch onderzoek baseert op uittreksels van spontaan gesproken taal, om een diagnose op te stellen over mogelijke taalvertraging of taalstoornis, moet men erop bedacht zijn dat bepaalde verschijnselen tot een *bedrieglijk gevorderd taalniveau* zouden kunnen doen besluiten. Wanneer het kind bijvoorbeeld correcte verleden tijden van het sterke werkwoord gebruikt, zoals ‘kwam, liep’, kan men immers niet dadelijk besluiten of het kind zich in het stadium 1 of 4 van de ontwikkeling bevindt (zie pagina 162). Een voorzorgsmaatregel zou in elk geval moeten zijn dat men zich baseert op een ‘taal-uittreksel’ dat uitgebreid genoeg is, en liefst op een aantal opnamen die met enige tussenpauze (bijvoorbeeld van enkele maanden) genomen werden.

- Bepaalde woordklassen differentiëren vlugger in bepaalde contexten, en meer bepaald na een specifieke *operator*. Zo blijkt het eerste

niet-situatiegebonden gebruik van het naamwoord voor te komen in zinstypen met ‘nog, ook, niet’ of bij ‘creativiteitswerkwoorden’ zoals ‘tekenen, bouwen’. Het eerste gebruik van een onbepaald lidwoord komt eveneens voor in zinstypen met ‘nog’ en ‘ook’. Hetzelfde verschijnsel vinden wij bij de ontwikkeling van sommige morfologische vaardigheden. Zo verschijnt het meervoud initieel vooral na de operators: nog, ook, twee, veel en allemaal. Deze operators of specifieke contexten schijnen dus de verwerving van een nieuwe vaardigheid in te leiden.

- Wanneer het kind een bepaald ‘taalkundig inzicht’, bijvoorbeeld dat een werkwoord vervoegd wordt of dat er zoiets als een comparatief bestaat, nog niet morfologisch correct kan verwoorden, vergemakkelijkt het soms dit morfologisch mechanisme door eerst een soort *morfologische operator* in te voeren die het al wel beheerst. Zo wordt bij het werkwoord soms doen + infinitief gebruikt in plaats van een vervoegd werkwoord (voorbeelden zie pag. 158). Zo gebruikt het kind de omschrijving veel of veel meer + bijvoeglijk naamwoord wanneer het nog geen comparatief van dit bijvoeglijk naamwoord kan vormen (voorbeelden zie pag. 164). Het kind dat nog geen meervoud kan vormen zal dit omschrijven met ‘nog en nog’ (voorbeelden zie pag. 150-151).

- Het kind komt in toenemende mate tot toevallige *grammaticaliteitsoordelen*, zoals we in de inleiding illustreerden. Op die wijze kan men vaststellen dat het kind inzicht krijgt in meervoud, enkelvoud, congruentie van het werkwoord, exacte betekenis van het voorzetsel, van voornaamwoorden, tijdsgebruik (uitvoerige voorbeelden op pag. 30-32). Ook begint het kind soms eerste filosofische reflexies te maken over de aard en het nut van het taalgebruik. Voorbeelden:

> ‘Toen ik klein was zeg ik dindin, maar nou zeg ik stoomtrem.’ (D. Tinbergen, 1919) (Luuk, 3 j).
>
> Het kind Gerrit (3 j/6 m) drukt er zijn verwondering over uit dat zijn baby-zusje niet kan praten, en vraagt aan moeder: ‘Is Hanneke echt?’ Moeder: ‘Ja, natuurlijk.’ Kind: ‘Heeft ze geen lectriciteit om te praten?’
>
> Wanneer Gerrit 3 j/10 m is begint dit baby-zusje haar eerste primitieve woorden te uiten, waarop hij het volgende commentaar levert: ‘Z’ is precies al een echte mens hé? Precies al een Gerrit maar nog geen echte Gerrit want ze zegt tata en ze wil zeggen bal.’
>
> Wanneer moeder aan het nog vrij onmondig zusje de vraag stelt: ‘Wil je melk of fruitsap?’ geeft Gerrit (3 j/10 m) de volgende beschouwing ten beste: ‘t Zou beter zijn als ze kon praten hé, dan moest ge niet meer nadenken, want *zij* weet het wat zij moet hebben hé?’

‘De koe zegt beuh, wij weten niet wat de koe wil zeggen hé?’ (Gerrit, 4 j/6 m).

‘Ik zeg soms dinges waarom dat ik niet weet hoe het feitelijk heet hé.’ (Hanneke, 4 j/11 m)

- Bepaalde trends die werden vastgesteld in onderzoek naar morfologische ontwikkeling in andere talen (hoofdzakelijk het Engels en het Russisch), werden ook in het Nederlands onderzoek teruggevonden. Zo wordt de algemene trend van overregularisatie van bepaalde flexies bevestigd (zie pag. 166). Ook de opeenvolging van verwerving van morfologische mechanismen schijnt te kloppen met *taaluniversele ontwikkelingsaspecten*, voor zover die in andere talen werden beschreven. Het morfologisch ontwikkelingsschema dat geldt voor het Engels en Russisch (zie pag. 165-166) wordt in grote lijnen ook door het Nederlands onderzoek bevestigd.

- Dit ontwikkelingsschema van de morfologische differentiaties (zie pag. 165) weerspiegelt waarschijnlijk getrouw de *cognitieve ontwikkeling van het kind in deze periode*. In de vroeg-linguale fase waren de taaluitingen van het kind immers steeds een weerspiegeling van wat ‘hier-en-nu’ concreet rondom hem gebeurde. Nu oriënteert het kind zich in toenemende mate in de spationele structuur, zijn bewustzijn van kwantiteit en ruimte wordt uitgebreid. Parallel hiermee verschijnen niet alleen bijwoorden en bijvoeglijke naamwoorden over ruimte en hoeveelheid, ook het meervoud en verkleinwoord ontwikkelen zich.

Daarna worden de relationele inzichten uitgebreid, wat zich weerspiegelt in de congruentie van het werkwoord en het verschijnen van de persoonlijke voornaamwoorden. Ook het temporele bewustzijn wordt uitgebreid, wat zich weerspiegelt in het gebruik van tijden en vervoegingen: toekomende tijd, verleden tijd en ook in het verwerven van een aantal bijwoorden van tijd.

Daarbij is het opvallend dat het kind eerst de onmiddellijke toekomst en het onmiddellijk verleden uitdrukt, dus ‘ik ga lopen’ en ‘ik heb gelopen’ en pas later de verre toekomst en het verre verleden: ‘ik zal lopen’, en ‘ik liep’. Dit weerspiegelt waarschijnlijk de zeer geleidelijke uitbreiding van het temporeel besef van het nu naar verleden en toekomst. Dat het kind eerst kwantiteitsbegrippen en ruimtelijke inzichten verwerft, en pas iets later tijdsbegrippen, houdt in dat er tussen het verwerven van deze twee aspecten een korte overgangsperiode ligt. Wie nauwkeurig kinderen in hun taalontwikkeling observeert, hoort dan

merkwaardige uitspraken waarin het kind vragen omtrent tijd beantwoordt met begrippen van ruimte. Voorbeelden:

> Hanneke zit te wachten tot ze haar broertje van school mag gaan halen. Het duurt vrij lang naar haar zin want ze vraagt voortdurend: 'Gaan we Gerrit halen?' Ze zit bij mama in de zetel en ze toont met haar armen ongeveer één meter breedte van de zetel en zegt daarbij: 'Tot hier en dan gaan we Gerrit halen, tot hier zie.' Daarop komt ze met haar ene hand steeds iets dichter bij en zegt steeds: 'Tot hier zie.' Wanneer haar twee handjes bij elkaar zijn zegt ze triomfantelijk: 'Ja, nu gaan we Gerrit halen.' (Hanneke, 3 j/11 m).
>
> Het kind zit al lang op de we en mama vraagt: 'Hoe lang duurt het nog?' Het kind toont een afstand in de badkamer en antwoordt: 'Tot aan het bad duurt het nog.' (Gerrit, 3 j/9 m).
>
> Het oudere broertje heeft net verteld dat na de lente de zomer komt, hierbij geeft Hanneke (3 j/1 m) de volgende opmerking: 'Nog twee bomen en dan is het zomer.'

Bij onze diverse observaties van kinderen in het begin van de differentiatiefase viel het ons op dat dit 'beginnen gebruiken van tijden' aanvankelijk het meest intensief aan bod komt wanneer het kind bezig is met creativiteitsactiviteiten, zoals tekenen, met blokken bouwen, boetseren, constructiespelen. Het gebruikt dan vaak de onmiddellijke toekomst om te omschrijven wat het van plan is uit te beelden of te construeren en het onmiddellijk verleden om te beschrijven wat het uitgebeeld of gemaakt heeft. Pas heel wat later zal dit tijdsgebruik ook buiten deze specifieke 'creatieve situaties' aan bod komen.

Wanneer het kind inzicht krijgt in het onderscheid tussen jongens en meisjes, zal het langzaamaan een verschil maken tussen mannelijke en vrouwelijke persoonlijke en bezittelijke voornaamwoorden, omdat het nu begrijpt waarom mama 'zij' en papa 'hij' is. Die flexies die echter geen inhoudelijke logica weerspiegelen, zoals puur grammatisch geslacht, worden pas later en moeizaam verworven, er is immers geen semantische logica die verklaart waarom de schaar als 'zij', de gom als 'hij' en het potlood als 'het' betiteld wordt. Dit verklaart dan ook waarom het onderscheid tussen 'de' en 'het' pas laat blijkt te komen, alhoewel het lidwoord zelf zeer vroeg verworven wordt.

- Naast de verwerving van het volwassenenmodel in strikte zin, is de differentiatiefase bovendien de periode bij uitstek waarin het kind *creatief* met de taal leert omgaan. Dit blijkt uit de overregularisatie (zie pag. 166), uit de creatieve woordvorming: het kind maakt in deze periode opmerkelijk veel neologismen (zie pag. 16-19 en pag. 136 voor uitvoerige voorbeelden); uit de toenemende mate waarin het kind zijn taal hanteert als spel. Veel van de nieuwe ontdekkingen en vaardigheden worden geoefend in speelse composities. Voorbeelden:

In het volgende fragment uit een bed-time-monoloog oefent het kind letterlijk rond de stamvorm ‘pap’ waarmee het mogelijke combinaties en afkortingen uitprobeert:
‘Waar is papa?
Waar is pap?
Waar is pap?
Waar is rijstpap?
Waar is rijstpap?
Waar is pa?
Pap
Han
Ger
Pap’ (Hanneke, 3 j/7 m)
De vormen ‘pap, Han, Ger’ zijn het kind nooit aangeboden, maar zijn blijkbaar zelfstandige stamafleidingen die het maakt uit de naam van de huisgenoten: papa, Hanneke, Gerrit.

In het volgende bed-time-monoloog fragment, maakt het kind variaties rond het liedje ‘scheepjes varen al over de zee’ waar hij oefent in het vervoegen van ‘varen’:
‘Scheepjes varen al over de zee
scheepjes gevaren
scheepjes gevaard al over de zee
vaar jij mee?
vaar jij mee?
hallo
scheepjes varen al over de zee
Gerrit vaar jij mee?’ (Gerrit, 3 j/1 m)

Ook overdag maakt het kind soms spelenderwijs variaties op nieuwe verworvenheden. In het volgende voorbeeld brengt het allerlei morfologische veranderingen aan:

‘Ons huis is huist
en onze tafel is tafelt
en onze papa is pap
en onze zetels zijn zeet
alles van ons is anders hé?’ (Gerrit, 3 j/10 m)

Ook op fonologische thema's wordt nog gevarieerd:

‘wasmachine
China
China Nina
Appelsien.’ (Wim, 3 j/6 m)

D. Tinbergen (1919) vermeldt: ‘de grillige lust om eens anders te doen dan gewoon, is misschien terug te vinden in *vapa* waarmee hij, altijd met dolle pret, zijn vader af en toe is gaan betitelen...de laatste tijd levert de aanspreking met *pader* hem weer telkens opnieuw hetzelfde plezier, waarbij hij dan als tegenhanger *moezer* gebruikt...Het spelen met zijn klanken ook als die al tot woorden zijn gecombineerd, hoort tot zijn natuur en verschaft hem een heel biezonder genot, waaraan hij zich als hij bv. in zijn bedje ligt en geen andere afleiding heeft, met hartelust overgeeft. Het speels vervormen van bekende woorden, zoals hij deed met *pader* en *moezer* en andere onzinwoordjes, kunnen dat bewijzen. Zonder dat de oorsprong is na te gaan begon hij in zijn 35e maand zijn vader soms te betitelen met *vader dingeling* waarbij hij moest schateren van het lachen en waaraan hij zich maar niet kon verzadigen. Hetzelfde plezier levert hem *omoesma*, een woord dat hij maakte toen hij hoorde dat Omoe door zijn ouders Ma werd genoemd.’ (Luuk, 3 j)

Soms neemt deze fantasie, dit ‘spel met de taal’ de vorm aan van echte poëtische nonsens (zie ook de voorbeelden op pag. 52-53). Bovendien gaat het kind in deze periode soms zelfs liedjes maken, deels bestaande uit eigen creaties, deels gemengd met fragmenten uit traditionele kinderliedjes en bakerrijmen. Voorbeelden:

‘Die daa doe
de stad ging toe
de markt ging toe
wat zullen wij eten
olleke bolleke rubesolleke
olleke bolleke knol.’ (Hanneke, 3 j/10 m)

‘De windmolen draait
draaien draaien
draai
zo hard zo hard
als de windmolen kan draaien.’ (Hanneke, 3 j/10 m)

‘In Dotserland was 't gedaan
In Dotserland zitten vier mensen
en daar waar ze in een ot
in onare kwam een huis
en het kwam van hier en daar
en het was geen Dotsenland
en hoeveel moet chocola hebben
ik zal hem maken voor u
in voervine kwam een kip
in Holland was het stil
in Dotserland was schoon meneertje
foezie foezie foezie.’ (Hanneke, 3 j/10 m)

Dit creatief dichten en rijmen wordt in de volgende periode nog opvallender.

Geselecteerde verdere literatuur over de differentiatiefase

C. & W. Stern (1907), O. Decroly (1913), C. de Vooys (1916), J. van Ginneken (1917), D. Tinbergen (1919), O. Jespersen (1922), H. Hetzer (1926), W. Boyd (1927), C. Bühler (1928), H. Hetzer (1931), A. Grégoire (1947), M. Popova (1958), J. Berko (1958), A. Gvozdev (1961), S. Ervin (1964), S. Ervin (1966), D. Mc Neill (1970), P. Menyuk (1971), E. Ferreiro (1971), P. Dale (1972), B. Tervoort e.a. (1972), D. Bogoyavlenskiy (1973), C. Cazden (1973), C. Ferguson & D. Slobin (1973), P. Guillaume (1973), T. van der Geest (1973a, 1973b), H. Ramge (1975), W. van Langendonck (1975), G. Drachman (1976), G. Extra (1976), W. Kaper (1959).

5 Taalontwikkeling en taalcultuur na het vijfde levensjaar

Het is niet de bedoeling van dit boek de taalontwikkeling na het vijfde levensjaar uitvoerig te beschrijven. Van deze periode geven we alleen een summiere benadering. Zo gaan we niet in op stijlverschillen naar sociaal milieu. De laatste jaren zijn hier zoveel publikaties over verschenen, dat dit aspect zeker een afzonderlijke studie vereist (voor selectieve bibliografie zie pag. 44).

Aan het receptief taalgebruik van vijfjarige kinderen is voor het Nederlands aandacht besteed door A. Arlman-Rupp (1972), aan het taalgebruik van lagere schoolkinderen door L. Kaiser (1954) en M. Boersma (1960). Over de woordenschat van schoolkinderen kan men gegevens vinden bij R. Kuitert en I. van der Velde (1937), bij P. Post (1951) en in het 'Rapport over een onderzoek naar de woordenschat' (1939).

We gaan hier evenmin in op de verwerving van de geschreven taal (lezen en schrijven) die in deze periode aanvangt en ook stof levert voor een afzonderlijke studie. We zullen wel trachten deze periode globaal te beschrijven en ook enige aandacht te besteden aan de aspecten *taalspel, taalcultus* en *taalcultuur* die in deze periode ten volle tot ontplooiing komen.

Trachten we eerst deze periode *globaal* te karakteriseren, dan kan men op een aantal concrete punten wijzen.

1. De *fonologische ontwikkeling* is beëindigd: alle afzonderlijke fonemen en foneemverbindingen kunnen probleemloos gebruikt worden. De medeklinkerverbindingen die door Nederlandssprekende kinderen het laatst verworven worden zijn sch aan het begin en sp aan het einde van een woord. Rond zes jaar worden echter ook deze verbindingen beheerst. Ook verbindingen van drie medeklinkers kunnen probleemloos gehanteerd worden. Toevallige substituties van een foneem door een ander kunnen weliswaar nog voorkomen, maar indien het kind op deze leeftijd nog systematische articulatiemoeilijkheden heeft, is contact met de logopedist of een logopedisch centrum zeker aangewezen.

2. Wat de ontwikkeling van de woordenschat betreft, zou het kind nu volgens M. Smith (1926) gemiddeld 2.562 woorden actief beheersen,

volgens E. Lenneberg (1966) 2.600. Een streeflijst van de woorden die het Nederlandstalig kind zou moeten beheersen om het eerste jaar van de basisschool aan te vangen werd opgesteld door G.A. Kohnstamm en A.K. de Vries (1969b).

Zoals bijwoorden van tijd en ruimte een nieuwigheid vormden in de vorige periode, komen nu bijwoorden en bijvoeglijke naamwoorden aan bod die een modaliteit weergeven, zoals ‘eventueel, mogelijk, belangrijk, voornaam, waarschijnlijk, alsof, blijkbaar, nauwelijks’. Wanneer het kind een dergelijk ‘boekentaalwoord’ ontdekt heeft, kan het hierdoor ten zeerste geïntrigeerd worden en dit woord gedurende een korte periode opvallend en intensief gebruiken tot het nieuwe eraf is.

Naargelang het kind ouder wordt en in contact komt met verschillende leefsituaties, breiden woordenschat en adequaat gebruik ervan voortdurend uit. Dit is trouwens een evolutie die levenslang verder loopt. Hoe jonger het kind is, hoe meer de woordenschat gemeenschappelijk is voor alle kinderen, omdat deze gebonden is aan dagelijkse leefgewoonten die nog vrij uniform zijn. Naargelang het kind ouder wordt, gaat de concrete inhoud van het lexicon meer variëren van kind tot kind, als gevolg van verschillende sociale contacten, interessekringen, uitbreiding van leefwerelden. Zo kan bijvoorbeeld een zesjarige ineens interesse krijgen voor ruimtevaart, voor schepen, voor dieren. Zijn woordenschat kan dan wellicht over deze onderwerpen al vlug uitgebreider zijn dan die van zijn ouders. Het kind is immers zeer intensief bezig met deze interesses en neemt dan ook alles op wat het hierover hoort, ziet of leest.

3. Van de meeste *morfologische* mechanismen is wel gebleken dat ze verworven worden in de differentiatiefase. De onregelmatige vormen komen echter dikwijls pas na het vijfde levensjaar aan bod, zoals sterke werkwoorden (zie pag. 162), onregelmatige comparatieven en superlatieven (zie pag. 165). Ook uit studies in het Engels bleek dat de algemene morfologische regels door kinderen worden geleerd vóór de vijfde verjaardag, maar dat uitzonderingen op deze regels soms veel later beheerst worden (zie o.m. C. Chomsky, 1969).

4. Op het gebied van de *syntaxis* kent het kind rond het vijfde levensjaar de meeste regels van de volwassenentaal, in die zin dat het de meeste zinstypen van de moedertaal goed kan gebruiken. Syntactische constructies die nog moeilijk blijven zijn bijvoorbeeld de passieve zinnen, de

zinnen met ‘omdat, ofschoon, nochtans, tenzij, daarom, indien, weliswaar, alhoewel’. Wat het gebruik van deze zinsconstructies betreft, kan het kind een periode doormaken waarin het geïntrigeerd wordt door een bepaalde logische constructie, die het dan te pas en te onpas wil oefenen. Zo kan bijvoorbeeld een zevenjarige die de zinswending met ‘nochtans’ ontdekt heeft, deze enkele weken lang dagelijks gebruiken in alle mogelijke situaties. De juiste interpretatie en het juiste gebruik van dergelijke constructies kan zeker niet als beëindigd beschouwd worden vóór de leeftijd van tien jaar (zie o.m. H. Olds, 1968; E. Neimark & N. Slotnick, 1970; E. Katz & S. Brent, 1968). Uit verschillende studies (D. Slobin, 1966b; E. Turner & R. Rommetveit, 1967a, 1967b; H. Hayhurst, 1967; E. Gaer, 1969) bleek dat kinderen van vijf tot zeven maar net beginnen passieve zinnen juist te interpreteren, en deze nog slechts zelden gebruiken in de eigen gesproken taal.

5. De taal wordt nu een efficiënt *communicatiemiddel met volwassenen*. Een niet-geoefende luisteraar zal het taalgebruik na het vijfde levensjaar dan soms ook beschrijven als een taalgebruik dat overeenkomt met de standaardtaal of het volwassen taalgebruik: er zijn geen erg opvallende afwijkingen meer. Voor de geoefende onderzoeker zijn dergelijke verschillen er nog wel, maar dit belet niet dat de taal van het kind nu voluit communicatief functioneert. Er komen gewoonlijk geen situaties meer voor waarin het kind zich aan een volledig onbekende volwassene uit zijn taalgemeenschap niet voldoende begrijpbaar kan maken. Ook persistente verkeerde interpretatie van wat de volwassenen tot hem zeggen, komt doorgaans niet meer voor. Het kind zal zelfs kritiek leveren wanneer de volwassene zijn taal wel eens oncorrect gebruikt. Voorbeelden:

> Kind: ‘Wat is er voor 't vlees?’
> Volwassene: ‘Kalkoenen.’
> Kind: ‘Zijn er twee?’
> Volwassene: ‘Neen.’
> Kind: ‘Dan moet ge kalkoen zeggen, niet kalkoenen.’ (Gerrit, 5 j/4 m)
>
> Moeder heeft voor het kind brood gemaakt en in de boekentas gestopt, en zegt tegen vader: ‘Gerrit heeft sandwiches met ei mee naar school genomen.’ Waarop het kind zegt: ‘Nee, gij zegt Gerrit heeft sandwiches meegenomen, nú ga ik ze meenemen.’ (Gerrit, 5 j/1 m)
>
> Vader zit met het kind op de knie en zingt daarbij ‘lang zullen *we* leven’, waarbij het kind opmerkt: ‘Maar gij niet meer zó lang hé?’ (Gerrit, 6 j)
>
> De volwassene zegt: ‘Leg de pop maar in de kinderwagen’, waarop het kind repliceert: ‘De kinderwagen? De poppenwagen zeker.’ (Hanneke, 5 j)

Kind: ‘Moet ik naar meter gaan slapen?’
Volwassene: ‘Dat is niet van moeten, dat is van mogen.’
Kind: ‘Nietwaar, mogen hé dat is als ge niet wilt dat ge dan niet moet.’
(Gerrit, 5 j/5 m)

6. Het kind kan nu door middel van taal ook efficiënt *communiceren met leeftijdgenoten*. Bij kleuters van drie, vier jaar kan men bij nauwkeurig toezien opmerken dat veel communicatie nog langs gebaren, situaties en bewegingen gebeurt, bij vijfjarigen is het gebruik van deze extra-orale communicatiemiddelen gereduceerd. Ze blijven vanzelfsprekend van belang in de communicatieve situatie zoals ze ook bij volwassenen van belang blijven.

7. Het kind krijgt niet alleen meer ervaring om zijn gedachten adequaat uit te drukken, het gaat ook zijn taalgebruik uitbreiden tot *verschillende communicatiekringen*, samenhangend met zijn leefpatroon. Met het naar school gaan verlaat het kind nu definitief de beschermde huiselijke kring als enig leefmilieu en krijgt diverse contacten met de buitenwereld. Het kind kan daarbij zelf zeer vlug een gevoel ontwikkelen voor bepaalde sociologische taalverschillen. Voorbeelden:

Een kleuter verblijft bij zijn oma. Zijn moeder zegt tegen hem: ‘Zet de borden eens op tafel’, waarop de vijfjarige zijn moeder vertelt: ‘Oma heeft geen borden, oma heeft loren.’ (Oma gebruikt het dialectisch ‘telloren’)
(Gerrit, 5 j)

‘In de school hebben ze gene kolle maar kleefstof,’ vertelt het kind aan zijn moeder, die met hem een plakwerkje uitvoert en zelf het dialectische woord ‘kolle’ gebruikt voor lijm of kleefstof. (Bartje, 4 j/10 m)

Alle ouders die vijf- of zesjarige kleuters hebben die naar school gaan met dialectsprekende vriendjes, staan wel eens verbaasd over de vlugheid waarmee het kind dit dialect overneemt, en ook over de handigheid van het kind om dit in aangepaste situaties te gebruiken.

Ouders zullen ook dikwijls observeren dat vijf- of zesjarigen die in een groep spelen een eigen ‘stoere taal’ ontwikkelen die meestal bestaat uit een mengeling van dialect, krachttermen, uitdrukkingen uit bepaalde tv-programma's. Er kunnen bepaalde modewoorden zeer frequent in voorkomen, zoals: tof, maks, wow, I love it, super, enz. Deze stoere taal gebruiken zij bij voorkeur wanneer ze een intensief rollenspel opvoeren, zoals krijgertje spelen, een kamp opbouwen en dergelijke. Komt echter één van de ouders of volwassenen in het spel, dan schakelt het kind dadelijk over op zijn gewone spreektrant.

Terwijl de taal van het kind deze van de volwassene nu praktisch volledig benadert en dus haar volledige communicatieve functie opneemt, moet men er toch ook op wijzen dat het kind in deze periode op uitzonderlijke wijze de taal gebruikt als een

uitdrukking van *spel* en *fantasie*. Het kind beleeft genoegen aan het componeren van rijmpjes en liedjes, het gaat

taalfantasieën creëren, men kan eigenlijk rustig zeggen dat het poëzie maakt. Het kind neemt immers afstand van de communicatieve bedoeling van de taal en gebruikt taal als louter ludiek en 'artistiek' middel. Deze eigen creaties van het kind worden al dan niet doorspekt met fragmenten uit bestaande rijmpjes. Enkele voorbeelden:

'Tikke takke tokke
't meiske in de klokken
Tikke takke tie
't meiske in de piepie.' (Gerrit, 6 j/4 m)

'Op de huizen
op de kluizen
op de retsen
op de pletsen
op de pis en
op de kak.' (Gerrit, 6 j/2 m)

'Een week en een half
gij zijt een kalf
gij zijt een koe
die doe boe.' (Hanneke, 4 j/11 m)

'Charlowitte
charlepitte
cholabieke
chorrewitteke
ben ik
parrewotteke.' (Gerrit, 6 j/2 m)

Het kind heeft de naam van een bezoeker gevraagd en die blijkt Marie-Kristine te zijn.
Daarop begint het kind te fantaseren:
'marikristin
makrikristin
makrokristin
makri
chika
crika
kroka
pssst' (Koen, 4 j/6 m)

Deze voorbeelden zijn allemaal uitingen van individueel taalspel, iets dat het kind ook in de vorige periode reeds deed. Wie oudere kleuters en schoolkinderen observeert, stelt vast dat deze taalfantasieën en deze constructies van rijmen of liedjes nu ook collectief kunnen optreden. Een bepaald kind zingt iets en de groep repliceert daarop met een refrein. Voorbeeld:

Twee zesjarige jongens spelen samen met blokken en bouwen een kasteel. Daarbij zingen ze het volgende zelfgemaakte lied. Het refrein: ‘tussen Keulen en Parijs’ wordt door beiden luidkeels samen gezongen, de strofen worden afwisselend door één van beiden gecomponeerd.

‘Tussen Keulen en Parijs leidt de weg naar Rome, al wie met ons mee wil gaan, die moet onze manieren verstaan, zo zijn onze manieren, zo zijn onze manieren, zo zijn onze manieren, zo zijn onze manieren.

Tien pond klinke
Tien pond stinke
en de klinke en de pinke
en de rotten en de protten
tien pond marijze
tien pond kleize
tien pond klont
gij ligt in de stront

Tussen Keulen en Parijs leidt de weg naar Rome, al wie met ons mee wil gaan, die moet onze manieren verstaan, zo zijn onze manieren, zo zijn onze manieren, zo zijn onze manieren.

Wat ee klein kasteelke is da nu
prot en kak en stront en pis
wiezewiezewis
stront en goed
en lekker zoet
stront en goed
en lekker zoet

Tussen Keulen en Parijs leidt de weg naar Rome, al wie met ons mee wil gaan die moet onze manieren verstaan, zo zijn onze manieren, zo zijn onze manieren, zo zijn onze manieren, zo zijn onze manieren.

Tussen Peulen en Karijs koopt de weg naar Rome, kal kie met ons mee wil taan, die moet onze famiere verstaan, prrr prr prr krr rkrr krr
Ik doe uw kasteel kapot
dat kan mij nikske kikken
dat kan mij nikske pikken
hikkepik-hik-hik-hik

Tussen Keulen en Parijs leidt de weg naar Rome, al wie met ons mee wil gaan, die moet onze manieren verstaan, zo zijn onze manieren, zo zijn onze manieren, zo zijn onze manieren manieren, zo zijn onze manieren.

Thomas van Tienen die was nummer één
en die kreeg maar één punt
want dat was nummer één
en nummer één die had geen been
Tussen stront en prot loopt de weg naar Tienen
Meneerke kon maar tien kilometers lopen op een dag

kakkestronte pizzewizze
dikke stront in de klont
dikke stront is ne klont
in de mond.

Tussen Keulen en Parijs loopt de weg naar Rome, al wie met ons mee wil gaan, die moet onze manieren verstaan, zo zijn onze manieren, zo zijn onze manieren, zo zijn onze manieren manieren, zo zijn onze manieren.'
(Gerrit, 6 j/3 m; Sven, 6 j/6m).

Bestaande traditionele rijmpjes worden soms door een individueel kind aangevuld, waarna de hele groep de nieuwe versie overneemt. Zo was op een bepaalde speelplaats het volgende aftelrijmpje bekend:

pot pot pot
onder de piano
lag een pint
alwie daarvan drinkt
die stinkt'

Onlangs heeft een zesjarige daaraan toegevoegd:

'en de stinker stond erbij
en dat zijde gij.'

Nu gebruikt de hele groep dit vervolledigde rijmpje.

Naast deze eigen creaties kan het kind zijn 'rijmzucht' ook bevredigen door te putten uit de grote voorraad bestaande kinder-, knie- en bakerrijmen. Elke kleuterleidster en ouder van jonge kinderen kent het fenomeen dat nieuwe, pedagogisch opgestelde liedjes door het kind weliswaar gedwee worden meegezongen in de klas, maar daarbuiten meestal slechts een kort bestaan beschoren zijn. Eeuwenoude bakerrijmen, die soms een mengeling zijn van de meest triviale en absurde thema's, zijn daarentegen bijzonder geliefd en worden, eens gekend, nooit meer vergeten. (Eén van de meest volledige verzamelingen van dit soort rijmen is van J. van Vloten, 1871.) Deze bakerrijmen worden van geslacht tot geslacht overgeleverd, hetzij louter mondeling, hetzij met behulp van 'versjesboeken'. Op deze manier participeert het kind nu ook aan een bestaande *taalcultuur*. Het kind leert deze bekende bakerrijmen van de ouders, grootouders of andere volwassenen, het wordt in deze taalcultuur door volwassenen geïnitieerd. Daarnaast bestaat er echter ook een eigen *kindercultuur*, met zeer eigen mondelinge overleveringen en met een eigen *taalcultus*, die in zekere mate ook ritueel mag heten. Het gaat om een geheel van tradities die rechtstreeks van kind tot kind worden overgeleverd van kindergeneratie op kindergeneratie. Volwassenen zijn hierbij buitenstaanders, die eventueel fragmenten van deze cultuur kunnen observeren, en zich dan wellicht herinneren in hun kindertijd iets dergelijks te hebben gezegd. Deze gezegdes zijn dan echter in de volwassen leeftijd totaal in onbruik geraakt, zodat het wel vaststaat dat deze eigen taalcultuur overgeleverd wordt van kind tot kind en niet, zoals de baker- en knierijmpjes, van volwassene tot kind. Deze specifieke kindercultuur getuigt niet alleen van poëtische instelling, maar van een bijzonder scherp en humoristisch taalgebruik.

Bestaan er wel verzamelingen over bakerrijmen, dan is dit zeer intrigerend domein van eigen taalgebruiken, mondelinge overleveringen en verzen door schoolkinderen jammer genoeg zo goed als onbestudeerd. Voor het Engels bestaat er een uitgebreidere studie over folklore en taalgebruik van schoolkinderen (O. & I. Opie, 1959). In een studie over volkskunde in Vlaanderen en Friesland wordt wel systematisch onderzoek verricht over kinderspelen, waarbij dan ook de begeleidende versjes wel eens werden genoteerd (zie o.m. W. Dijkstra, 1895-96; P. Panken, 1899; A. De Cock & I. Teirlinck, 1902-1908; J. Nuyts, 1930; G. Boekenoogen, 1949; G. van Doren, 1950; Y. Gillis, 1954; G. Tireliren, 1955; E. Verbeke, 1957; K. Peeters, 1963; J. Goeminne, 1966; M. de Wulf, 1969; A. Geerts, 1970). Aan de veelzijdige mondelinge overlevering werd echter maar bitter weinig aandacht besteed, reden waarom wij er, als slot van dit boek, wel even op ingaan.

Deze orale tradities omvatten eerst en vooral een rijkdom aan verzen en liedjes, die op de speelplaats al of niet gecombineerd worden met rituele dansspelletjes, met touwtjespringen, met hinkelen of met balspelen. Enkele voorbeelden:

> Bij opkomende verveling beginnen kinderen het volgende versje in de groep te skanderen:
> ‘Wat gaan we doen?
> kakken in onze schoen
> om morgen in de soep te doen
> Wat gaan we doen?
> kakken in onze schoen
> om overmorgen in de soep te doen’
>
> Bij het volgende vers wordt afwisselend gehurkt en opgesprongen:
> ‘In de kelder is het donker
> daar moet het donker zijn
> daar zingen alle engelen boe.’
>
> Bij het volgende vers wordt afwisselend gemarcheerd, ter plaatse gemarcheerd en halt gehouden:
> ‘Napoleon
> Napoleon
> Napoleon sta stil
> en waarom moet ik stille staan
> ik heb toch nooit kwaad gedaan
> Napoleon sta stil.’
>
> Ook de meeste Kerst- en Nieuwjaarsliedjes worden door kinderen onderling verder geleerd.

Naast deze waarschijnlijk eeuwenoude, traditionele verzen, creëren kinderen op de speelplaats populaire varianten van bestaande rijmen of

van officiële kinderliedjes, die zij dan aan elkaar verder leren. Een dergelijke creatie verspreidt zich, ook nu nog, zeer snel van speelplaats tot speelplaats. Voorbeelden:

In 1952 werd dit aftelrijmpje opgetekend:
‘Tieke takke touwe
Tioeman is verkouwe
Franco heeft de hik
af ben ik.’ (voorbeeld van M. Koomen, 1973)

En in 1940 kon men horen:
‘Pief paf poef
Hitler is een boef
Goering is een zwijn
Jij moet hem zijn.’ (voorbeeld van M. Koomen, 1973)

Zo noteerden wij dat twee vijfjarigen die 100 kilometer uit elkaar wonen, en elkaar bij visite van de wederzijdse ouders voor het eerst ontmoeten, na een tijdje samen een variant beginnen te zingen op het tv-liedje ‘Hallo meneer de Uil, waar breng je ons naartoe?’ en wel als volgt:
‘Hallo meneer de Uil
uw onderbroek is vuil
en als ge 't nog niet wist
dan hebt g'er in gepist.

Hallo meneer de Uil
uw onderbroek is vuil
en weet ge hoe dat komt
d'er ligt een pakske stront.

Hallo meneer de giraf
uw onderbroek zakt af
en weet ge hoe het komt
d'er is geen rekske rond.’

Het is duidelijk dat deze twee kinderen deze variant niet van radio of tv hebben geleerd, noch van de officiële onderwijsinstanties, noch van hun ouders, want die kenden deze obscene variant helemaal niet. Het gaat dus blijkbaar om een mondelinge speelplaatstraditie, die ook nu nog, ondanks de opkomst van communicatiemiddelen als radio en tv in stand gehouden wordt.

In veel gevallen reflecteert dit traditionele taalgebruik ook normen van elementaire kinderlijke rechtspraak en rechtsopvattingen die geformuleerd worden in lapidaire spreuken. Voorbeelden:

‘Gegeven is gegeven.’
‘Gezegd blijft gezegd.’

‘Beloofd is beloofd.’
‘Opgestaan is plaats vergaan.’ ook ‘Weggegaan is plaatsvergaan.’
‘Eerst is eerst.’
Wanneer de vraag gesteld wordt wie er een luchtje heeft gelaten, luidt het kinderoordeel:
‘Wie 't eerst riekt heeft het geflikt.’
Wanneer een kind een ander met scheldwoorden bedenkt, wordt er gesteld:
‘Wat ge zegt zijt ge zelf’ en dat wordt dan door ieder aanvaard.

Dergelijke bindende gezegdes en andere rechtsplegingen zijn dikwijls vervat in meer uitgebreide speltradities of rituele handelingen, waarbij dan traditionele woorden, spreuken of liederen worden gebruikt. Voorbeelden:

> 'Slip-slip' of 'lip-lip' is een specifieke kinderterm voor het uitlachen van een lid van een groep.
>
> De 'eerste van de klas zijn' wordt door de kinderen als volgt gerelativeerd: 'De eerste heeft zijn broek vol beesten.'
>
> 'Tik-tak' met een vingergebaar, heet 'je bent gek.'
>
> I. en P. Opie (1959) stelden vast dat er op de speelplaatsen van veel scholen een conventioneel magisch woord bestaat, dat het kind vrijstelt van verdere vervolging of bedreiging door de groep kinderen. Dit woord heeft ongeveer de betekenis 'ik geef mij over, ik beken mij als de mindere' en de groep reageert daarop door het kind verder met rust te laten. Als Nederlandse variant van een dergelijk magisch woord noteerden wij de uitspraak 'prom', waarbij het kind de vingers kruist, en dan door de groep verder onttrokken wordt aan plagerijen, uitlachen en vervolgen. De vorm van dit magisch woord is waarschijnlijk geografisch zeer variabel.
>
> I. en P. Opie (1959) toonden aan dat het ook in het Nederlands verbreide rollenspel 'klein Anna zat op enen steen' of 'Onze Anna zat op majesteit', eigenlijk een rituele uitbeelding is van een dorpsgerecht dat in een ver verleden plaatsvond op een brede steen onder de dorpslinde.

Aftelrijmen vormen een rijkdom op zichzelf en werden ook wel eens verzameld (M. van Liedekerke, 1975; F. van de Vijver, 1972).

Naast aftelrijmen komt de combinatie aftelrijm/voorspelrijm voor, waarbij aan primitieve waarzeggerij wordt gedaan. Voorbeelden:

> Bij het aftrekken van bloemblaadjes wordt geteld: 'hemel, vagevuur, hel'. Het bijgeloof wil dat het woord dat bij het laatste blaadje wordt uitgesproken het lot van de betrokkene zal zijn.
>
> Hetzelfde schema wordt gebruikt voor het voorspellen van 'dood, levend' en 'getrouwd, in 't klooster, alleen.'
>
> Ook de beoordeling van 'gekregen, gestolen, gekocht' gebeurt langs een dergelijk aftelritueel.

Verder halen kinderen soms doelbewust acrobatische articulatiekunsten uit, zoals: 'mijn moeders mooie meid maakt mosterd met mijn moeders mooie mosterdmolen', 'de kat krabt de krollen van de trap', 'de meid sneed zeven scheve sneden brood'. Dolle pret kan door schoolkinderen beleefd worden aan het verzinnen en te pas en te onpas gebruiken van een nieuw nonsenswoord (dit wordt o.m. beschreven door

A. Lindgren, *Pippi Langkous* III, waar de kinderen in alle mogelijke winkels een pond ‘spunt’ gaan vragen). Populair zijn ook een bepaald genre verhalen zoals

het ‘verhaal zonder einde’, dat zeer veel varianten kent, één ervan is: ‘er was een meneer die las in een boek, en in dat boek stond: er was een meneer die las een boek, enz.’ Dit is waarschijnlijk gekoppeld aan de ontwikkelende interesse voor begrippen als oneindigheid, en aan de herhalingsdrang op deze leeftijd. Ook verhalen en verzen die gebouwd zijn op systematische absurditeit en contradictie zijn erg populair. Voorbeeld:

> Bij het licht van een uitgedoofde kaars aan de hoek van een ronde ronde tafel, zat een stokoude jongen van zeven jaar te lezen met een bril zonder glazen in een boek zonder bladen...’

> ‘Er was ne keer één
> en ze waren met tweeën
> en had 't niet geweest van den derden
> de vierden kreeg vijf klappen van de zesden
> dat hij zeven keren rond den achtsten draaide.’

Tenslotte omvat deze orale cultuur naast raadsels en grapjes veel gestandaardiseerde uitspraken die getuigen van een zeer scherpe en lapidaire humor. Zo is er onder meer een reeks snedige antwoorden op gestelde vragen. Voorbeelden:

> Vraag: ‘Waar is Jef?’ Antwoord: ‘In zijn vel als hij niet verstropt (gestroopt) is.’
> Vraag: ‘Watte?’ Antwoord: ‘De boer liet een platte.’
> Vraag: ‘Watte?’ Antwoord: ‘De boer heeft twee rotte patatte.’
> Vraag: ‘Waar moet ik zitten?’ Antwoord: ‘Op uw duimpje.’
> Vraag: ‘Hoeveel?’ Antwoord: ‘'t Dubbel van de helft.’
> Vraag: ‘Welk uur is 't?’ Antwoord: ‘Een rond.’
> Vraag: ‘Hoe laat is het?’ Antwoord: ‘Kwart voor 't slaan, als je moet schijten moet je gaan.’
> Wanneer iemands hemd uit de broek hangt wordt hij daarop attent gemaakt met: ‘De vlag hangt halfstok, de vlag hangt uit.’ Wanneer meisjesondergoed zichtbaar is heet het ‘het bliksemt’ of ‘het weerlicht’.
> Tegen een kind dat men graag verwijderd ziet uit de groep en uit zichzelf niet vertrekt, wordt gezegd: ‘Ga naar huis, je moeder heeft koekjes (of visjes) gebakken.’

Dat sommige van deze gestandaardiseerde humoristische antwoorden historisch zeer ver terug blijken te gaan werd overtuigend aangetoond door I. en P. Opie (1959).

Uit dit alles blijkt dat het taalgebruik van schoolkinderen een merk waardig literair niveau bereikt heeft, zodat men mag spreken van een echte ‘taalcultuur’. Ook de kleuter bedrijft reeds taalspel, zoals o.m. blijkt uit bed-time monologen en taalspelletjes (zie pag. 46-59 en pag. 173). De

kleuter doet dit echter zuiver individueel. Nieuw voor de periode na het vijfde levensjaar is dan ook dat dit taalspel nu collectief kan gebeuren, kinderen die in een groep spelen kunnen onverwacht 'in rijmen uitbarsten'. Het gaat bovendien niet enkel meer om toevallige taalspelletjes, er wordt een echte 'mondelinge overlevering', een eigen taalcultuur onderhouden. Enerzijds kan men zeggen dat het kind door deze rijmelarij doelbewust afstand neemt van de communicatieve functie van het taalgebruik en taal aanwendt als ludiek en artistiek middel. Anderzijds heeft ook dit taalgebruik wellicht toch een zekere communicatieve functie. Wij citeren O. en I. Opie (1959):

> 'Deze rijmen zijn meer dan spel voor kinderen. Ze zijn een vorm van onderlinge communicatie. Taal is nog nieuw voor hen, en ze kunnen moeite hebben om zich uit te drukken. Als ze uitbarsten in ogenschijnlijk onbelangrijke rijmelarij, fungeert dit soms als een dekmantel voor onverwachte situaties, als ontsnapping aan penibele confrontaties, als het opvullen van een pijnlijke stilte, het verbergen van diepe emoties, of als een zucht van opwinding.'

Menig volwassene heeft trouwens uit deze periode de gewoonte overgehouden een liedje te neuriën, te fluiten of een vers te citeren in situaties als: een vastgelopen discussie, een opgehoopte intense spanning, een confrontatie met onverwachte of hopeloze situaties. Men zou kunnen zeggen dat het taalgebruik pas zijn volledige functie heeft opgenomen als het niet meer alleen dient als verwoording en mededeling, maar ook als omhulling en ontsnappingsmiddel uit situaties waarin men absoluut niet meer communicatief wenst te zijn. Deze functie van de taal wordt dan ook verworven en bij uitstek gebruikt in die leeftijdsperiode waarin de grote, waarschijnlijk op veel ogenblikken al te overweldigende buitenwereld op het kind toekomt en het er dikwijls behoefte aan heeft te ontvluchten in afleidend spel, ook taalspel.

Geselecteerde verdere literatuur over de taalontwikkeling en taalcultuur na het vijfde levensjaar

J. van Vloten (1871), A. Gittee (1888), W. Dykstra (1895-96), P. Panken (1899), A. De Cock & I. Teirlinck (1902-1908), W. Boyd (1927), J. Nuyts (1930), G. Boekenoogen (1949), L. Kaiser (1954), I. & P. Opie (1959), K. Peeters (1963), D. Bruce (1964), P. Menyuk (1964), D. Slobin (1966b), M. Anisfield e.a. (1967, 1968a, 1968b), H. Hayhurst (1967), E. Turner & R. Rommetveit (1967a, 1967b), E. Katz & S. Brent (1968), H. Olds (1968), C. Chomsky (1969), M. de Wulf (1969), G. Kohnstamm (1969b), E. Gaer (1969), R. Cromer (1970), F. Kessel (1970), E. Neimark & N. Slotnick (1970), K. Koch (1971), A. Arlman-Rupp (1972), D. Palermo & D. Molfese (1972), F. van de Vijver (1972), C. & H. Rosen (1973), C. Burgess (1974), M. van Liedekerke (1975), B. Wood (1975), N. Morton e.a. (1976).

Bibliografie

Aimard, P., *L'Enfant et son langage*. Villeurbanne, Editions Simep, 1974.
Aitchinson, J., *The Articulate Mammal*. London, Hutchinson, 1976.
Anisfield, M. & Tucker, G., English pluralization rules of six-year-old children. *Child Development*, 1967, 38, 1201-1217.
Anisfield, M., Barlow, J., Frail, C., Distinctive features in the pluralization rules of English speakers. *Language and Speech*, 1968a, 11, 31-37.
Anisfield, M. & Gordon, M., On the psychophonological structure of English inflectional rules. *Journ. of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1968b, 7, 973-979.
Ansink, G., Boekbespreking: Lenneberg, E., Biological foundations of Language. *Nederlands tijdschrift voor de psychologie*, Deel XXVI, 1971, 7.
Appel, R., *Bibliography of Child Language*. Amsterdam, Universiteit van Amsterdam, 1971.
Appel R. & Verbeeten H., *Bibliography of Child Language II*. Amsterdam, Universiteit van Amsterdam, 1973.
Appel, R. e.a., *Inleiding tot de sociolinguïstiek*. Utrecht/Antwerpen, Aula, 1976.
Arlman-Rupp, A., Receptief taalgebruik van vijfjarige kinderen. *Nederlands tijdschrift voor de psychologie*, 1972, 27, 56-58.

Bakker, J., *Stilleestest voor het derde, vierde en zesde leerjaar van de basisschool*. Amsterdam, Swets & Zeitlinger, 1972.
Bar-Adon, A., Leopold, W.F. (eds), *Child Language, a book of readings*. New-Jersey, Prentice Hall, 1971(a).
Bar-Adon, A., Primary Syntactic Structures in Hebrew Child Language. In: Bar-Adon, A. en Leopold, W.F. (eds), *Child Language, a book of readings*. New-Jersey, Prentice Hall, 1971(b), 433-472.
Baron J. & Kaiser A., Semantic Components in children's Errors with Pronouns. *Journ. of Psycholinguistic Research*, 1975, 4, 4, 303-317.
Beheydt, L., *Environmental Language, Language spoken to Children, Baby Talk*. Leuven; Katholieke Universiteit Leuven, Departement Linguïstiek, 1975.
Beheydt, L., *Nederlandse Baby-Talk*. Leuven, Katholieke Universiteit Leuven, Departement Linguïstiek, 1976.
Beinema, J., Loffeld, M., *Temporal Indications used by dutch-speaking children*.

Comm. and Cognition, 1974, 7, 257-270.
Belinfante-Ahn, L., Een antwoord op een vraag betreffende de ontwikkeling der kindertaal. *School en Leven*, 1914, 17, 259-268.
Bellugi, U., Brown, R. (eds), The acquisition of Language. *Monograph Soc. Res. Child Development*, 1964, 29, 92.
Berko, J., The Child's learning of English Morphology. *Word*, 1958, 14, 150-177.
Berry, P. (ed.), *Language and communication in the mentally handicapped*. London, Edward Arnold, 1976.
Bigot, L.C.T., *Het Kind*. Groningen, Den Haag, Batavia, Wolters, 1933.
Bloch, O., La phrase dans le langage de l'enfant. *Journ. de Psychol.* XXI, nr. 1-3, 1924, 18-43.

Bloom, L., *Language Development: Form and Function in Emerging Grammars*. Cambridge Mass., M.I.T. Press, 1970.
Bloom, L., *One word at a time*. The Hague, Mouton, 1973.
Blount, B.G., *Acquisition of language by Luo children*. Ph.D. diss. University of California, Berkeley, 1969.

Blumenthal, A., *Language and Psychology*. New York, Wiley & Sons, 1970.
Boekenoogen, G., Onze rijmen. *Verspreide geschriften van Dr. S.J. Boekenoogen*, verzameld door Dr. A. van Rijmbach. Leiden, 1949, 58-130.
Boer, T.J. de, *Ontwikkeling van de kindertaal: Moderne kindertaalstudie*. Zutphen, Thieme, 1913.
Boersma, M., *De syntaxis in het moedertaalonderwijs op de lagere school. Een historische en experimentele terreinverkenning*. Groningen, Wolters, 1960.
Bogoyavlenskiy, D.M., The Acquisition of Russian Inflections. In: Ferguson & Slobin (eds), *Studies of Child Language Development*, Holt Rinehart & Winston, 1973.
Bokslag, A., Haverkamp-Lubbers, R., Kooy, J. e.a., *Het Verkleinwoord in het Nederlands*. Amsterdam, Universiteit van Amsterdam. Publikatie van het Instituut voor Algemene Taalwetenschap, 1971.
Bolle, C.M., Het onderzoek van de kindertaal. *Levende Talen*, 1967, 649-655.
Bolle, C.M., School en dialect. *Levende talen*, 1976, 318, 288-290.
Bonnema, J., Manschot, W., *Spraakontwikkelingsschaal van 0-5 jaar*. Amsterdam, Paedoaudiologisch instituut, 1973.
Booij, G., Kerstens, J., Verkuyl, H., *Lexicon van de taalwetenschap*. Utrecht, Antwerpen, Uitgeverij Spectrum, 1975.
Bowerman, M., *Early Syntactic Development*. Cambridge, Cambridge University Press, 1973.
Boyd, W., The development of sentence structure in childhood. *British Journal Psychol. Gen. Sect.*, 1927, 17, 181-191.
Braine, M., The ontogeny of English phrase structure: the first phrase. *Language*, 1963, *39*, 1-14.
Braine, M.D.S., Theory of Child Language Acquisition. In: Reed, C., *The Learning of Language*. Appleton Century Crofts, 1971, 68-78.
Brands, J., *Kompensatie, onderwijs, school en milieu*. Nijmegen, Link-Pocket 3, 1973.
Brown, R., Bellugi, U., Three processes in the child's acquisition of syntax. *Harvard Educational Review*, 1964(a), 34, 133-151.
Brown, R., Fraser, C., Bellugi, U., Exploration in Grammar Evaluation. In: Bellugi, U., Brown, R. (eds). *The Acquisition of Language Monographs of the Soc. Res. Child Development*, 1964(b), 92, 79-92.
Brown, R., Fraser, C., The Acquisition of syntax. In: Bellugi, U., Brown, R. (eds), *The Acquisition of Language Monographs of the Soc. Res. Child Development*, 1964(c), 1, 29.
Brown, R., Cazden, W., Bellugi, U., The Child's grammar Phrase I to III. In: Hill, J. (ed.), *Minnesota Symposium of Child Psychology*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1969, 28-73.
Brown, R., The first sentences of child and chimpansee. In: Brown, R., *Psycholinguistics*. New York, The Free Press, 1970, 208-231.
Brown, R., *A first Language, the Early Stages*. Cambridge Mass., Harvard University Press, 1973.
Bruce, D., The Analysis of word sounds by young children. *British Journ. of Educational Psychology*, 1964, 34, 158-159.

Bruner, J., The Ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, Vol. 2, 1975, 1, 1-20.
Brus, B. & Voeten, M., *Eén-minuut test, vorm A en B*. Amsterdam, Swets & Zeitlinger, 1972.
Brus, B. & Van Bergen, M., *Schriftelijke opdrachten*. Amsterdam, Swets & Zeitlinger, 1972.
Bühler, C., *Kindheid und Jugend: Genese des Bewustseins*. Leipzig, Herzel, 1928a.
Bühler, C., Hetzer, H., Das erste Verständnis für Ausdruck im ersten Lebensjahr. *Z. Psychol.*, 1928(b), 50-61.
Bühler, K., *Die geistige Entwicklung des Kindes*. Jena, Fischer, 1929 (5e editie).
Bullowa, M., Jones, L., Duckert, A., The acquisition of a word. *Language and Speech*, 1964, 7, 107-111.

Burgess, C. e.a., *Understanding Children Writing*. Harmondsworth, Penguin Education, 1973.

Calcar, C. van & Koch, J., *De Enschedese Leeskaarten*. Amsterdam, Swets & Zeitlinger, 1969.
Callens, M., *Spraakstoornissen*. Leuven, Acco, 1974.
Campbell, R., Wales, R., The study of Language Acquisition. In: J. Lyons(ed.), *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth, Penguin Books, 1970.
Campbell, R., Propositions and Early Utterances. In: Drachmann, G. (ed.), *Akten des I. Salzburger Kolloquiums über Kindersprache*. Tübingen, Gunter Narr, 1976.
Cazden, C.B., The Acquisition of Noun and Verb. Infections. In: Ferguson & Slobin (eds), *Studies of Child Language Development*. Holt Rinehart, 1973.
Chao, Y.R., The Cantian Idiolect: An analysis of the Chinese spoken by a twenty-eight-months-old child. In: Fishel, W. (ed.), *Semitic and Oriental Studies*. University of California Press, 1951.
Chomsky, C., *The acquisition of Syntax in Children from 5 to 10*. Cambridge Mass., M.I.T. Press, 1969.
Chomsky, N., *Syntactic Structures*. The Hague, Mouton, 1957.
Chomsky, N., A review of Skinner: Verbal Behavior. *Language*, 1959, 35, 26-58.
Chomsky, N., *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge Mass., M.I.T. Press, 1965.
Chomsky, N. & Halle, M., *The Sound Pattern of English*. New York, Harper & Row, 1968.
Clark E., What's in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language. In: Moore, T.E. (ed.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. New York, Academic Press, 1973(a).
Clark E., Non-linguistic strategies and the acquisition of word meanings. *Cognition*, 1973(b), 2, 161-182.
Clark E., On the acquisition of the meaning of *before* and *after. Journ. Verb. Learn. Verb. Behav.*, 1973(c), 10, 266-275.
Cohen, M., Sur l'étude du langage enfantin. *Enfance*, 1952, 5, 181-249.
Cohen, M., Quelques éclaircissements préalables à propos de l'acquisition du langage. In: Cohen, M. (ed.), *Etudes sur le langage de l'enfant*. Paris, Scarabée, 1962, 7-32.
Coyaud, M., Le problème des grammaires du langage enfantin. *La Linguistique II*, 1967, 99-129.
Cromer, R.F., Children are nice to understand: Surface structure for the recovery of deep structure. *British Journ. of Psych.*, 1970, 61, 397-408.
Crul., T. & Peters, H., *Auditieve discriminatie test*. Amsterdam, Swets & Zeitlinger, 1976.
Curtiss, S., Fromkin, V., Krashen, S., Rigler, D., Rigler, M., The Linguistic Development of Genie. *Language*, 1974, 50, 528-554.

Dale, P.S., *Language Development Structure and Function*. Illinois, The Dryden Press, 1972.

Damsté, P., *Stotteren, een studie van onvrijwillig en vrijwillig gedrag*. Haarlem, Erven & Bohn, 1972.
Davis, K., Extreme Social Isolation of a Child. *American Journal of Sociology*, 1940, 45, 554-556.
Davis, K., Final note on a case of extreme isolation. *American Journal of Sociology*, 1947, 52, 432-437.
De Cock, A., Teirlinck, I., *Kinderspel en kinderlust in Zuid-Nederland*. Gent, 8 dln 1902-1908.
Decroly, O. & Degand J., Observations relatives au développement de la notion de temps chez une petite fille, de la naissance à 5 ans 1/2 *Archives de Psychologie*, XIII, 50, 1913, 113-161.
Delacroix, H., *L'enfant et le langage*. Paris, F. Alcan, 1934.

De Laguna, G., *Speech: its Function and Development*. New Haven, Yale University Press, 1927.
De Saussure, F., *Cours de linguistique générale*. Paris, Payot, 1916.
De Villiers, J., De Villiers, P., Early Judgements of semantic and syntactic acceptability. *Journal of Psycholinguistic Research*, 1972, 4, 299-310.
De Villiers, J., De Villiers, P., Competence and performance in child language: are children really competent to judge? *Journal of Child Language*, 1974, 1, 11-22.
Dijkstra, W., *Uit Frieslands Volksleven*. Verkleinde herdruk van de originele uitgave van 1895-1896. Leeuwarden, Fryske Akademy, 1966.
Dik, S., Kooy, J., *Beginselen van de algemene taalwetenschap*. Utrecht, Antwerpen, Uitgeverij Spectrum, 1970.
Dinger, M., Blom, J., *An investigation of infant babbling*. Amsterdam, Proceedings Inst. Phonetic Sciences, 1973.
Dommerholt, I., *Differentiële zinnenleestest*. Amsterdam, Swets & Zeitlinger, 1970.
Donaldson, M. & Wales, J., On the Acquisition of some Relational Terms. In: J.R. Hayes (ed.), *Cognition and the Development of Language*. New York, Wiley & Sons, 1970, 235-268.
Drach, K., The Language of the Parent: a pilot study. *Working Papers*, 1969, 14, Language Behavior Research Laboratory, University of California, Berkeley.
Drachman, S., *Akten des 1. Salzburger Kolloquiums über Kindersprache*. Tübingen, Gunter Narr, 1976.
Driel, H. van, Driel-Karhtaus, I. van, Extra, G., Loffeld, M., Peer, J. van, & Peeters, A., *Morfologische differentiatie in kindertaal, de ontwikkeling van het werkwoordensysteem*. Nijmegen, Werkstuk Universiteit, 1975.
Droste, F., *Algemene Taalwetenschap en Transformationele Grammatika*, Leuven, Uitgeverij Acco, 1972.

Eggermont, J.P., *Taalverwerving bij een groep dove kinderen: een experimenteel onderzoek naar de betekenis van een geluidsmethode voor het spraakafzien*. Groningen, Wolters, 1964.
Emig, J.A., Fleming, J.T. & Popp, H., *Language and Learning*. New York, Harcourt & Brace, 1966.
Ervin, S., Imitation and structural change in children's language. In: Lenneberg, E. (ed.), *New directions in the study of language*. Cambridge, M.I.T. Press, 1964.
Ervin S., Language Development. In: Hoffman, L. & Hoffman, M. (eds), *Review of child development research*. Vol. 2. New York, Rusell Sage Foundation, 1966.
Ervin, S., *Language Acquisition and Communicative Choice*. Stanford, Stanford University Press, 1973.
Extra, G., Taalcompensatieprogramma's als bijdrage aan het socialisatieproces van het kind? *Forum der Letteren*, 1974, 15, 4, 198-223.
Extra, G., *Taalpsychologische achtergronden van eerstetaalverwerving en vreemdetaalverwerving*. Nijmegen, Kath. Univ. Nijmegen, 1976.

Ferguson, C., Baby-Talk in six Languages. *American Anthro.*, 1964, 66(5), 103-114.
Ferguson, C. & Slobin, D., *Studies of Child Language Development*. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1973.
Ferreiro, E., *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*. Genève-Paris, Droz, 1971.
Flavell, J. *Private Speech*. Paper read at Am. Speech and Hear. Assoc. Mtgs., Nov. 1964.
Flavell, J., *The Function of Private Speech in Children's Thinking*. Paper read at Soc. Res. Child Developm. Mtgs., Maart 1965.
Fraser, C., Brown, R., Bellugi, U., Control of grammar in imitation comprehension and production. *J. verb. Learn. verb. Behav.*, 1963, 2, 120-135.

Fraser, C. & Roberts, N., Mother's Speech to Children of Four Different Ages. *Journ. of Psycholinguistic Research,* 1975, 4, 1, 9-16.
Friedlander, B.Z., Receptive Language Development in Infancy. *Merill-Palmer Quarterly,* 1970, 16, 7-57.

Gaer, E.P., Children's understanding and production of sentences. *Journ. of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1969, 8, 289-294.
Geerts, A., *Kinderspel in een dorpsgemeenschap*. Universiteit Leuven, 1970.
Geerts, G., Het Vlaamse kind en het A.B.N. *Wetenschappelijke Tijdingen*, 1976(a), 35, 6.
Geerts, G., *Taal of taaltje?* Leuven, Katholieke Universiteit Leuven, 1976(b).
Geest, A.J.M. van der, De syntactische beschrijving van de holophrastische zin, *Taalwetenschap in Nederland*, Amsterdam, 1972, 119-124.
Geest, T. van der, Gerstel, R., Appel, R., Tervoort, B., Communicatieve competence: een onderzoek naar de taalvaardigheid van drie sociaal onderscheiden groepen van drie tot vierjarige kinderen. *Nederl. Tijdschr. Psych.*, 1973(a), 28/2, 91-154.
Geest, T. van der e.a., *The Child's Communicative Competence*. Den Haag, Mouton, 1973(b).
Geest, T. van der, *Evaluation of theories on Child Grammars*. Den Haag, Mouton, 1974.
Geest, T. van der, Verbale interaktie in funktie van de taalverwerving in het aanvankelijk onderwijs. In: *Onderwijsresearch dagen*, Werkgroep Onderwijsresearch, 1975(a).
Geest, T. van der, *Some aspects of communicative competence and their implications for language acquisition*. Amsterdam, Van Gorkum, 1975(b).
Geest, T. van der, *Verbal interaction in the classroom in the perspective of language acquisition*. In AILA-Conference, Stüttgart, 1977(a).
Geest, T. van der, Some interactional aspects of language acquisition. In: Ferguson, C. & Snow, C. (eds), *Talking to children*. Cambridge, Cambridge University Press, 1977(b).
Gerstel, R., *Een taalprogramma voor peuters en kleuters*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1970.
Gesell, A. & Amatruda, C., *Developmental Diagnosis: normal and abnormal child development, clinical methods and pediatric application*. New York, Hoeber, 1947.
Gillis, Y., *Kinderspelen en -rijmpjes*. Universiteit Leuven, 1954.
Ginneken, J. van, *De roman van een kleuter*. 's-Hertogenbosch, Malmberg, 1917.
Ginneken, J. van, *De ontdekkingen van een kleuter*. Utrecht/Nijmegen, 1924.
Gittee, A., Aftelrijmen. In: *Volkskunde*, 1888, 1, 193-200.
Gleitman, L., Gleitman, H., Shipley, E., The emergence of the child as a grammarian. *Cognition*, 1972 (1) 2/3, 137-164.
Goeman, A., *Remmingen en storingen in de ontwikkeling van de kinderspraak*. Den Haag, 1937.
Goeminne, J., *Kinderspel en Kinderlust te leper en in omliggende gemeenten*. Universiteit Leuven, 1966.

Goldfarb, W., Braunstein, P., Lorge, I., A study of speech patterns in a group of schizophrenic children. *Am. journ. of Orthopsychiatry*, 1956, 25, 544-555.
Greenfield, P., *Development of the Holophrase*. Harvard University, Unpubl. paper, 1968.
Grégoire, A., *L'apprentissage du langage: Vol. 1. Les deux premières années*. Liège/Paris, Droz, 1937.
Grégoire, A., *L'apprentissage du langage: Vol. 2. La troisième année et les années suivantes*. Liège/Paris, Droz, 1947.
Grewel, F. & Bos, H., *Multipel gestoorde dove kinderen*. Groningen, 1964.
Griffith, R., *The abilities of babies*. London, University of London Press, 1954.
Groenendaal, J. & Schroots, J., *Lees Prediktie Test*, Leiden, 1973.
Groenendaal, J., *De verhaaltjestest; achtergrond, overzicht en konstruktie*. Interimrapport, VU-3A, Amsterdam, 1974.

Groot, A.W. de, *Inleiding tot de algemene taalwetenschap, tevens inleiding tot de grammatica van het hedendaagse Nederlands*. Groningen, Wolters, 1962.
Gruber, J.S., Topicalization in Child language. *Foundation of Language*, 1967, 3, 1, 37-65.
Guillaume, P., Les débuts de la phrase dans le langage de l'enfant. *J. Psychol. norm. pathol.*, 1927, 24, 1-25.
Guillaume, P., The Development of Formal Elements in Child Speech. In: Ferguson & Slobin (eds), *Studies in Child Language Development*. Holt Rinehart & Winston, 1973.
Gutzmann, H., Fortschritte aufdem Gebiete der Erforschung der kindlichen Sprache in den Jahren 1898-1902. *Arch. ges. Psychol.*, 1903, 1, 7-20.
Gutzmann, H., Psychologie der Sprache. In: Kaffka (ed), *Handbuch der vergleichenden Psychologie*. Vol. 2, München, 1922.
Gvozdev, A., *Formirovaniye u rebenka grammatickeskogo stroya russkogo yazyka*. Moscow, Akad. Pedag. Nauk RSFSR, 1949.
Gvozdev, A., *Voprosi izucheniya detskoi rechi*. Moscow, Acad. Ped. Sci. USSR, 1961.

Hagen, A. & Vallen, A., Het sociolinguïstisch project Kerkrade: aanleiding en taalkundige onderzoeksaspecten. *Mededelingen van de N.C.D.N.*, 12, 6-26, 1973.
Hagen, A., Vallen, A., Dialekt, standaardtaal en school, De Nederlandse Literatuur van heemtaalkunde tot sociolinguïstiek. *Mededelingen van de N.C.D.N.*, 13, 14-44, 1974.
Hagen, A., Vallen, A., De sociolinguïstische studie van dialectstandaardtaalsituaties. Een literatuuronderzoek. Deelrapport 1 eerste fase Kerkradeproject. Nijmegen, Universiteit Nijmegen, 1975(a).
Hagen, A., Vallen, A., Empirische benaderingen van de taalvaardigheid van een groep van huis uit dialectsprekende kleuters en eersteklassers. Deelrapport 2 Kerkradeproject. Nijmegen, Universiteit Nijmegen, 1975(b).
Hagen, A., Vallen, A., Dialect Standaardtaal en School. De Nederlandse literatuur van Heemtaalkunde tot Sociolinguïstiek. II. Taaldidactische literatuur. *Mededelingen van de N.C.D.N.* XV, 41-65, 1976.
Hagen, A., Stijnen, P., Vallen, A., *Dialect en Onderwijs in Kerkrade*. Nijmegen, Universiteit Nijmegen, 1975(a).
Hagen, A., Stijnen, P., Vallen, A., De problematiek van dialectsprekende kinderen, verkend in het onderwijs in Kerkrade. *Mededelingen van de N.C.D.N.* XIV, 1-24, 1975(b).
Hagen, A., Stijnen, P., Vallen, A., Dialect en Onderwijs. *Moer*, 1976, 6, 353-366.
Hagen, A., Didactische benaderingen van het dialectspreken. *Moer*, 1976, 6, 337-345.
Hayes, J.R. (ed), *Cognition and the Development of Language*. New York, John Wiley and Sons, 1970.
Hayhurst, H., Some errors of young children in producing passive sentences. *Journ. of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1967, 6, 634-639.
Hetzer, H., *Die symbolische Darstellung in der frühen Kindheit,* Wien, Deutscher Verlag für Jugend und Volk, 1926.

Hetzer, H., *Kind und Schaffen. Experimente über Konstruktive Bestätigung*. Jena, Verlag Gustav Fischer, 1931.
Hesseling, D.C., Kindertaal. *De Gids,* 1909, 524-543.
Hockett, C.F. & Ascher, R., The human revolution. *Current Anthro.*, 1964, 5, 135-147.
Horen, H. van, Slenter, B. & Kuypers, B., *Morfologische verschijnselen in kindertaal, een onderzoek naar de verleden tijdsvormen van sterke werkwoorden bij kinderen van 4-7 jaar*. Nijmegen, Werkstuk Universiteit, 1973.
Horst, A.P. van den, *Horen en Taal*, Groningen, Wolters, 1968.
Horst, A.P. van den, Mierlo, H. van, Vliet, J. van de, *Holversmit-A-Test*. Amsterdam, Swets & Zeitlinger, 1965.
Hove, W. van, *Stilleestest voor de eerste graad L.O.*. Amsterdam, Swets & Zeitlinger, 1959.

Huizing, H.C., *Proceedings of the 2nd international course in paedo-audiology*. Groningen University, 1961.
Huizing, H.C., *Dove kleuters*, Assen, Van Gorcum, 1965.
Huxley, R. & Ingram, E. (eds), *Language Acquisition: Models and Methods*. New York, Academic Press, 1971.

Idelberger, H., Hauptprobleme der kindlichen Sprachentwicklung. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 1903, 5, 245-297, 425-456.
Ingram, D., Phonological rules in young children. *Journ. of Child Language,* 1974, 1, 1, 49-64.
Irwin, O.C., Development of speech during infancy: curve of phonetic types. *J. exp. Psychol.*, 1946, 36, 431-436.
Irwin, J.V. & Marge, M., *Principles of Childhood Language Disabilities*. New York, Appleton Century Crofts, 1972.
Itard, J., *The wild boy of Aveyron*. New York, Appleton Century Crafts, 1962.

Jakobson, R., *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*. Uppsala, Almqvist & Wiksell, 1941.
Jakobson, R. & Halle, M., *Fundamentals of Language*. Den Haag, Mouton. 1956.
Jakobson, R., *Introduction to R. Weir: Language in the Crib*. Den Haag, Mouton, 1962.
Jakobson, R., *Studies in Child Language and Aphasia*. Den Haag, Mouton. 1971.
Janssens, M., *Kinderen leren spreken*. Tielt, Lannoo, 1972.
Jespersen, O., *Language, its nature, development and origin*. New York, London, Allen, 1922.

Kaiser, L., *Schoolkinderen spreken*. Purmerend, J. Muusses, 1954.
Kaiser, L., *Fysiologische en pathologische vormen van kinderspraak*. Purmerend, J. Muusses. 1957.
Kaiser, L., Speech and handling of language in normal and abnormal Dutch school children. *Folia Phoniatrica,* 1959, 11, 219-229.
Kanner, L., *Childhood Psychosis: Initial Studies and New Insights*. John Wiley & Sons, 1973.
Kaper, W., *Kindersprachforschung mit Hilfe des Kindes: Einige Erscheinungen der kindlichen Spracherwerbung erläutert im Lichte des vom Kinde gezeigten Interesses für Sprachliches*. Groningen, Wolters, 1959.
Kaper, W., Lässt sich beim noch nicht in der Schule gehenden Kind irgendein 'Gefühl' für die Leistung des Genitivs und der Präpositionen feststellen? *Lingua,* 1966, 16, 40-46.
Kaper, W., Kindersprache und Linguistic Competence. *Lingua*, 1968, 21, 224-236.
Kaper, W., Productive rules or imitation? Some remarks on word and sentence structure in child language. In: *Studies in Linguistics and Phonetics*. The Hague, Paris, 1969, 51-67.

Kaper, W., Einige Beobachtungen zur kindlichen Satzbildung. *Actes du Xe Congrès International des Linguistes*. Bucarest, 1970, 185-189.
Kaper, W., 'Transformational History' en zinsvorming door kinderen. *Tijdschrift van de V.U.B.*, Antwerpen, 1971, XIII, 252-262.
Kaper, W., Negatie in de kindertaal. *Forum der Letteren,* 16, 1, 1975, 18-44.
Kaplan, E. & Kaplan G., The prelinguistic child. In: Elliot, J. (ed.), *Human development and cognitive processes*. New York, Holt Rinehart & Winston, 1971.
Katz, E. & Brent, S., Understanding connectives. *Journ. of Verbal Learn, and Verbal Behavior*, 1968, 7, 501-509.
Kernan, K., Parental Baby-Talk. In: Slobin, D.(ed.), *A Field Manual for cross-cultural study of the acquisition of communicative competence*. University of California, Berkeley, 1968.
Kernan, K.T., *The Acquisition of Language by Samoan Children*. Ph.D. Diss. University of California, Berkeley, 1969.

Kessel, F., The role of syntax in children's comprehension from ages six to twelve. *Monographs of the Soc. for Res. in Child Developm.*, 1970, 35, 6, 139.
King, R., *Historische Linguistik und generative Grammatik*. Frankfurt, Athenäum, 1971.
Klein, R., *Word Order: Dutch Children and their mothers*. Universiteit van Amsterdam, publikaties Instituut Algemene Taalwetenschap, 1974, 9.
Koch, K., *Wishes, Lies and Dreams*. New York, Chelsea House Publishers, 1971.
Kohnstamm, G., *Taalontwikkeling en milieu*. Amsterdam, North Holland Publishing Company, 1969(a).
Kohnstamm, G., De Vries A., *Streeflijst Woordenschat bij overgang van kleuteronderwijs naar basisonderwijs*. IJmuiden, Vermande & Zonen, 1969(b).
Kohnstamm, G., *Proefkrèche Woordenschattest*. Amsterdam, Stichting Krèche en Wetenschap, 1971(a).
Kohnstamm, G., Meiser, A. & Vries, K. de, *De Utrechtse Taalniveau Test voor 4-7 jarigen*. Amsterdam, Swets & Zeitlinger, 1971b.
Kohnstamm, G., Milieuverschijnselen en Taalontwikkeling. *Nederl. Tijdschr. Psych.*, 1973, 28/2, 155-165.
Koomen, M., De braakliggende kinderkultuur. *Vrij Nederland*, 34, 1973.
Kraak, A. & Klooster, W.G., *Syntaxis*, Keulen, Culemborg, 1968.
Krabbe, M.J., *Beelddenken en woordblindheid*. Arnhem, Van Loghum Slaterus, 1951.
Kuitert, R. & Velde, I. van der, Een woordenschatonderzoek bij zesjarige kinderen. *De Nieuwe Taalgids*. 1937, 31, 109-123.

Lee, L., Linguistic Approaches to Developmental Language Disorders. *Folia Phoniatrica*, 1974, 26.
Lees, R., Formal Discussion of Brown, Fraser & Bellugi: Explorations in Grammar Evaluation. In: Bellugi, U. & Brown, R., *The Acquisition of Language*. Monogr. Soc. Res. Child Development, 1964, 29, 92, 98-101.
Le Huche, F., An inquiry into Baby-talk. *Bulletin d'audiophonologie*, 1974, 4, 6.
Lenneberg, E., Understanding language without ability to speak: a case report, *J. Abnorm. & Social Psychol.*, 1962, 65, 419-425.
Lenneberg, E.H., *New directions in the Study of Language*. Cambridge Massachussets, M.I.T. Press, 1964(a).
Lenneberg, E., Nichols, I., Rosenberger, E., Primitive stages of Language development in mongolism. *Disorders of communication*, 1964(b), XLII, 119-137.
Lenneberg, E., Speech as a motor skill with special reference to nonaphasic disorders. In: Bellugi, U. & Brown R. (eds), *The acquisition of language,* Monogr. Soc. Res. Child Developm. 1964, nr. 1, 115-127.
Lenneberg, E.H., The Natural History of Language. In: Smith, F. & Miller, G. (eds), *The Genesis of Language*, Cambridge Mass., M.I.T. Press, 1966, 219-252.
Lenneberg, E.H., *Biological Foundations of Language*. New York, Wiley, 1967.

Leopold, W.F., *Speech development of a bilingual child: a linguist's record. Vol. 1. Vocabulary growth in the first two years*. Evanston, III., Northwestern University Press, 1939.
Leopold, W.F., *Speech development of a bilingual child: a linguist's record. Vol. 2. Sound-learning in the first two years*. Evanston, III., Northwestern University Press, 1947.
Leopold, W.F., *Speech development of a bilingual child: a linguist's record. Vol. 3. Grammar and general problems in the first two years*. Evanston, III., Northwestern University Press, 1949.
Leopold, W.F., *Bibliography of Child Language*. Evanston, III., Northwestern University Press, 1952.
Leopold, W.F., Patterning in children's language. *Language Learning*, 1953, 5, 1-14.
Levelt, W.J.M., *Formele grammatica's in linguïstiek en taalpsychologie. Deel III: Toepassingen in de taalpsychologie*. Deventer, Van Loghum Slaterus, 1973.

Levelt, W.J.M., What became of LAD? In: Abraham, W. (ed.), *Contributions to an understanding of linguistics*, Lisse, De Ridder-Press, 1975.
Lewis, M., *Infant Speech. A Study of the Beginnings of Language*. New York, Harcourt & Brace, 1936.
Lieberman, P., *Intonation, Perception and Language*. Cambridge, Mass., M.I.T. Press, 1967.
Linthorst, P. & Leerkamp, G., *Spraak- en stemstoornissen*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1970.
Lurija, A.R. & Judowitsch, F. Ia, *Speech and the Development of Mental Processes in the Child*. London, Staples Press, 1959.

Major, D.R., *First steps in mental growth. A series of studies in the psychology of infancy*. New York, Macmillan, 1906.
Manschot, W. & Bonnema, J., *Experimentele Nederlandse normering van de Peabody Picture Vocabulary Test*. Amsterdam, Swets & Zeitlinger, 1974.
Mason, K., Learning to speak after six and one-half years of silence. *Journ. Speech Disorders*, 1942, 7, 295-304.
Mc Carthy, D., Language development in children. In: Carmichael, L. (ed.), *Manual of child psychology*. New York, Wiley, 1954.
Mc Neill, D., Developmental psycholinguistics. In: Smith, F. & Miller, G. (eds), *The Genesis of Language*. Cambridge, Mass., M.I.T. Press, 1966.
Mc Neill, D., Production & perception: the view from language. In: Olsar, D. & Pagliuso, S. (eds), From perceiving to performing: an aspect of cognitive growth. *Ont. J. Educ. Res.* 1968, 10, 181-185.
Mc Neill, D., *The Acquisition of Language. The Study of Developmental Psycholinguistics*. New York, Harper & Row, 1970.
Menuyk, P., A preliminary evaluation of grammatical capacity in children. *J. verb. Learn. verb. Behav.*, 1963(a), 2, 429-439.
Menuyk, P., Syntactic structures in the language of children. *Child Development*, 1963(b), 34, 407-422.
Menuyk, P., Syntactic rules used by children from preschool through first grade. *Child Development*, 1964, 35, 533-546.
Menuyk, P., *Sentences Children Use*. Cambridge Mass., M.I.T. Press, 1969.
Menuyk, P., *The acquisition and development of language*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1971.
Meringer, R., *Aus dem Lebe der Sprache. Versprechen. Kindersprache. Nachahmungstrieb*. Festschrift Universität Graz. Berlin, Behr, 1908.
Messer, S., Implicit phonology in children. *Journ. of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 1967, 6, 609-613.
Meumann, E., *Die Sprache des Kindes*. Zürich, Zürcher & Furrer, 1903.
Meyers, J.A., *De Taal van het kind*. Antwerpen, Utrecht, Spectrum, 1962.
Miller, M., *Kognitive und soziale Aspekte der 'Einwortäusserungen' von Kindern*. Leuven, 8. Linguistisches Kolloquium, 1973.
Miller, W. & Ervin, S., The development of grammar in child language. In: Bellugi, U. & Brown, R. (eds), *The Acquisition of Language*. Monogr. Soc. Res. Child Development, 1964. 29, 92, 9-34.

Mioch, P., *Semantische ontwikkeling in kindertaal*. Nijmegen, Werkstuk Universiteit, 1975.
Mittler, P., *Language Development in Mental Handicaps*. The Lavenham Press, 1972.
Moore, T.E., *Cognitive development and the acquisition of language*. New York, Academic Press, 1973.
Morton, N. e.a., *Understanding Children Talking*, Spring, Modern Education Readings, 1976.
Murdock, J., World Ethnographic Sample. *American Anthropologist*, 1957, 59, 664-687.

Murdock, J., Cross-Language Parallels in Parental Kin Terms. *Anthropological Linguistics*, 1959, 1, 1-5.
Mysak, E., Organismic Development of Oral Language. *Journ. of Speach & Hear. Disorders,* 1961, 26, 377-384.

Nanninga-Boon, A., *Psychologische ontwikkelingsmethode van het doofstomme kind*. Groningen, Wolters, 1929.
Nanninga-Boon, A., *Het denken van doofstomme kinderen*. Groningen, Wolters, 1934.
Negus, V.E., *The Comparative Anatomy and Physiology of the Larynx*. New York, Grune & Stratton, 1949.
Neimark, E. & Slotnick, N., Development of comprehension of logical connectives. *Journ. of Educ. Psychology,* 1970, 61, 451-460.
Nelson, K., *Structure and strategy in learning to talk*. Society for Research in Child Development Monograph, 1973, 38, 1 + 2, no. 141.
Nuyts, J., *Rijmkes en Liedjes uit Kinderspelen te Turnhout verzameld*. Turnhout, 1930.

Ohnesorg, K., *Colloquium Paedolinguisticum*. Den Haag, Mouton, 1972.
Olds, H.F., *An experimental study of syntactic factors influencing children's comprehension of certain complex relationships*. Harvard University Press, 1968.
Olsar, D.R., Language and thought: Aspects of a cognitive theory of semantics. *Psychological Review*, 1970, 77, 257-273.
Olson, D. & Pagliuso, S. (eds), From perceiving to performing: an aspect of cognitive growth. *Ont. J. Educ. Res.*, 1968, 10 (3).
Oostveen, J., *De ontwikkeling der kinderspraak: uitspraak en stemafwijkingen*. Den Haag, Naeff, 1937.
Ootmar, G.A., *De wereld van het kind*. Haarlem, A. Vernout, 1903.
Opie, I. & P., *The Lore and Language of Schoolchildren*. Oxford, University Press, 1959.

Palermo, D.S. & Molfese, D.L., Language Acquisition from age five onward. *Psychological Bulletin*, 1972, vol. 78, 6, 409-428.
Panken, P., *Liederen, Rijmen en Kinderspelen uit Noord-Brabant*. Brecht, 1899.
Park, T., *Language Acquisition in a Korean Child*. Switzerland, University of Bern, unpublished paper, 1970(a).
Park, T., *The Acquisition of German syntax*. Switzerland, University of Bern, unpublished paper, 1970(b).
Pavlovitch, M., *Le Langage Enfantin, acquisition du Serbe et du Français par un enfant Serbe*. Paris, Champion, 1920.
Peeters, K.C., *Het Vlaamse volksleven*, 1963, 3e editie.
Phillips, J., Syntax and vocabulary of mother's speech to young children: age and sex comparisons. *Child Development*, 1973, 44, 182-185.
Piaget, J., *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1923.

Piaget, J., *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1946.
Piaget, J., Le langage et la pensée. In: *Six études de psychologie*. Genève, Gonthier, 1964.
Pies, H., *Kaspar Hauser. Augenzeugenberichte und Selbstzeugnisse*. Stuttgart, Robert Lutz, 1925.
Pike, E.G., Controlled infant intonation, *Language Learning,* 1949, 2, 21-24.
Popova, M.I., Grammaticheskie elementy yazyka v rechi detei preddoshkol'nogo vozrasta. *Vop. Psikhol.*, 1958, 3, 106-117.
Post, P., Over de woordenschat van zesjarige kinderen in tweetalig Friesland. *Mededelingen van het Nutsseminarium Paedag. Univ. Amsterdam*. Groningen/Djakarta, 1951, 49.
Postma, T., Een bijdrage tot de studie van de ontwikkeling der kindertaal. *School en Leven,* 1914, 15, 337-350.

Preyer, W., *Die Seele des Kindes. Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren*. Leipzig, 1882.
Provonost, W., Wakstein, M., Wakstein, D., A Longitudinal Study of the Speech Behavior and Language Comprehension of Fourteen Children Diagnosed Atypical or Autistic. *Except. Child*, 1966, 33, 19-26.

Ramge, H., *Spracherwerb*. Tübingen, Niemeyer -Verlag, 1975.
Rapport over een onderzoek naar de woordenschat van leerlingen van een aantal openbare scholen te Rotterdam ingesteld bij hun toelating tot de aanvangsklassen dezer scholen in maart en september 1938. Groningen, J.B. Wolters, 1939.
Reesink, G.P., Milieuverschillen in het produktieve taalgebruik van vijfjarige kinderen. *Nederl. Tijdschr. Psych.* 1971, 26, 399-400.
Reynell, J., A Developmental Approach to Language Disorders. *British Journ. of disorders of communication*, 1969, 4, 33-40.
Reynolds, L., *Distinctive Feature Analysis of Misarticulations*. Baltimore, University Park Press, 1975.
Richelle, M., *L'Acquisition du langage*. Brussel, Dessart, 1971.
Rieder, O., *Die vorsprachliche stimmliche Aüsserungen*. Heidelberg, Universitätsverlag, 1963.
Rombouts, S., *De psychologie der kleutertaal*. Nijmegen, 1919.
Rombouts, S., *Kleuterpraat en kleuterpsyche*. Amsterdam, Bigot en Van Rossum, 1938.
Rosen, C. & H., *The Language of Primary Schoolchildren*. Harmondsworth, Penguin Education, 1973.
Rüke-Dravina, V., Gibt es Universalien in der Ammensprache? In: Drachman, G. (ed.), *Akten des I. Salzburger Kolloquiums über Kindersprache*. Tübingen, Gunter Narr, 1976, 3-16.
Rutter, M. & Martin, J.A., *The Child with delayed speech*. London, Lavenham Press, 1972.
Rydin, I., *A swedish child in the beginning of syntactic development and some cross-linguistic comparisons*. Harvard University, unpublished paper, 1971.

Schaerlaekens, A., *The Two-word Sentence in Child Language Development*. Den Haag, Mouton, 1973.
Schaerlaekens, A., Een generatief-transformationeel model voor kindertaalverwerving. *Forum der Letteren,* 15, 1974, 2, 130-138.
Schaerlaekens, A., De periode van de tweewoordzin in de taalontwikkeling van het Nederlandstalig kind. *Tijdschr. logop. en audiol.,* 1976(6), 3, 77-85.
Schafer, P., Beobachtungen und Versuche an einem Kinde. In: Lewis, M., *Infant Speech. A Study of the Beginnings of Language*. New York, Harcourt & Brace, 1936, 111-116.
Schiefelbusch, L., Language Disabilities of Cognitively Involved Children. In: Ervin, J. & March, M. (eds), *Principles of Childhood Language Disabilities*. New York, Appleton Century Crofts, 1972.

Schlesinger, J.M., Production of Utterances and Language Acquisition. In: Slobin, D. (ed.), *The Ontogenesis of Grammar*. New York, Academic Press, 1971.
Schlorhaufer, W., Iteration, ein Zeichen zwischen Physiologie und Pathologie. In: Drachman, G. (ed.) *Akten des I. Salzburger Kolloquiums über Kindersprache*. Tübingen, Gunter Narr, 1976, 43-46.
Schoenaker, T., *De Stotteraar op school en in de behandeling*. Haarlem, De Erven F. Bohn, 1969.
Shipley, E., Smith, C. and Gleitman, L., A study in the acquisition of language: free responses to commands. *Language*, 1969, 45, 322-342.
Sinclair-De Zwart, H., *Acquisition du langage et Développement de la Pensée*. Paris, Dumont, 1967.

Sinclair-De Zwart, H., Language Acquisition and Cognitive Development. In: Moore, T. (ed.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. Academic Press, 1973.
Singh, J.A.L. & Zingg, R.M., *Wolf-children and Feral Man*. Harper, New York, 1942.
Singh, S., *Distinctive Features: Theory and Validation*. Baltimore, University Park Press, 1975.
Sixma, J., *Leesvoorwaardentoets*. Amsterdam, Swets & Zeitlinger, 1975.
Skinner, B.F., *Verbal Behavior*. New York, Appleton Century Crofts, 1957.
Slobin, D., The Acquisition of Russian as a Native Language. In: Smith, F. & Miller, G. (eds), *The Genesis of Language*. Cambridge, Mass., M.I.T. Press, 1966(a), 129-148.
Slobin, D., Grammatical transformations and sentence comprehension in childhood and adulthood. *Journ. of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1966(b), 5, 219-227.
Slobin, D., *A Field Manual for Cross-Cultural Study of the Acquisition of Communicative Competence*. Berkeley, University of California, 1967.
Slobin, D., Universals of Grammatical Development in Children. In: D'Arcais & Levelt (eds), *Advances in Psycholinguistics*. North Holland, 1970.
Slobin, D.I., *The Ontogenesis of Grammar. A theoretical Symposium*. Academic Press, 1971(a).
Slobin, D., *Psycholinguistics*. London, Scott, Foresman & Co., 1971(b).
Slobin, D., On the Learning of Morphological Rules. In: Slobin, D. (ed.), *The Ontogenesis of Grammar*. New York, Academic Press, 1971(c), 215-224.
Slobin, D., *Leopold's Bibliography of Child Language*. Indiana University Press, 1972.
Slobin, D. & Welsh, C., Elicited Imitation as a Research Tool in Developmental Psycholinguistics. In: Ferguson, C. & Slobin, D. (eds), *Studies of Child Language Development*. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1973.
Slobin, D., Early grammatical development in several languages, with special attention to Soviet research. In: Bever, T.G. & Weksel, W. (eds), *The structure and psychology of language*. New York, Holt, Rinehard & Winston, in press.
Sluckin, W., *Imprinting and Early Learning*. London, Methuen, 1964.
Smith, C., An experimental Approach to Children's Linguistic Competence. In: Hayes, J. (ed.), *Cognition and the Development of Language*. New York, Wiley & Sons, 1970, 109-137.
Smith, F. & Miller, G.A., *The Genesis of Language*. Cambridge, Mass., M.I.T. Press, 1966.
Smith, J., *The Development and Structure of Holophrases*. Harvard University, Unpubl. paper, 1970.
Smith, M.E., An Investigation of the Development of the Sentence and the Extent of Vocabulary in Young Children. *Studies in Child Welfare*, University of Iowa, 1926, 3, 5.
Smoczy□ska, M., Semantic Analysis of noun + noun constructions. In: *Proceedings of the International Child Language Symposium*. London, 1975.
Smoczy□ska, M., Early Syntactic Development: Pivot Look and Pivot Grammar. *Polish Psych. Bulletin*, 1976, 1/7, 37-43.

Snow, C., Mother's speech to children learning language. *Child Development*, 1972, 43, 549-565.
Snow, C., *Mothers' Speech Research: an Overview*. Paper presented at the Conference on Language Input and Acquisition, Boston, Mass., Sept. 6-8, 1974.
Spitz, R. & Wolf, K., The Smiling Response: a Contribution to the Ontogenesis of social Relations. *Genetic Psychology Monographs*, 1946, 34, 57-125.
Staats, A. and Staats, C., *Complex human behavior*. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1963.
Staats, A., *Learning, language and cognition*. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1968.
Staats, A., Linguistic-Mentalistic Theory versus an Explanatory S-R Learning Theory of Language Development. In: Slobin, D. (ed.), *The Ontogenesis of Grammar*. New York, Academic Press, 1971.
Stern, C. & W., *Die Kindersprache: Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*. Leipzig, Barth, 1907.

Stevens, K., *Interimrapport 4/11/75*. Instituut A.W. de Groot voor Algemene Taalwetenschap, Utrecht, 1975.
Stijnen, P., *Het van huis uit spreken van dialect en onderwijs. Een Literatuurstudie*. Nijmegen, Universiteit Nijmegen, 1975(a).
Stijnen, P., *Taalgebruik, sociaal milieu en schoolresultaten*. Nijmegen, Universiteit Nijmegen, 1975(b).
Stijnen, P.J.J., *Woordenschattest bestemd voor het derde tot en met het zesde leerjaar van de basisschool*. Nijmegen, Berkhout, 1975(c).
Stijnen, P., *Leerkrachten over het spreken van dialect in verband met het onderwijs in Kerkrade*. Nijmegen, Kath. Univ. Nijmegen, 1975(d).
Strickland, R., The Language of elementary school children. In: *Indiana University School of Education Bulletin*, 1962, 38, 1-131.
Stumpf, C., Eigenartige sprachliche Entwicklung eines Kindes. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 1900, 2, 1-29.
Sturm, J. & Bonset, H., Laat ze maar praten: de rol van de taal in de onderwijsleersituatie. *Moer*, 1974, 3/4, 178-198.
Sturm, J., De CMM en de problematiek rond school en dialekt: een bloemlezing van meningen uit het veld. *Moer*, 1976(a); 6, 346-352.
Sturm, J., Trudgills tolerantie: een oplossing voor de problematiek rond dialekt en school? Een eigenzinnig leesverslag n.a.v. P. Trudgill, Accent, dialect en school. *Moer*, 1976(b), 6, 319-336.

Tanghe, M., *Individuele leestests*. Broeders van Liefde, 1966.
Tervoort, B., *Structurele analyse van visueel taalgebruik binnen een groep dove kinderen - I en II*. Amsterdam, Noord-Hollandse Uitgeversmaatschappij, 1953.
Tervoort, B., Abstractie als taalkundig probleem voor dove kinderen. *Het gehoorgestoorde kind*, 3e jrg en 4e jrg 1962-1963.
Tervoort, B., *Normaal en afwijkend taalgebruik*. Zwolle, Tjeenk Willink, 1967(a).
Tervoort, B. & Verberk, J., *V.R.A. Project R.D. - 467 - 64 - 65, Z.W.O. onderzoek Nr 585-15; Final Report. Analysis of communicative structure patterns in deaf children*. Groningen, 1967(b).
Tervoort, B., Language Development of deaf children: some results of a 8-year project. *Het gehoorgestoorde kind*, 1967(c), 8, 214-227.
Tervoort, B., Developmental word-homonymy in beginning child-language. *Lingua*, 1969(a), 23, 233-240.
Tervoort, B., Passieve zinnen: waarom zijn die zo moeilijk voor dove kinderen? *De Nieuwe Taalgids*, 1969(b), 128-139.
Tervoort, B., The understanding of passive sentences by deaf children. In: Flores d'Arcais, G. & Levelt, W., *Advances in Psycholinguistics*. Amsterdam, North-Holland, 1970(a).
Tervoort, B. Some aspects of speech of deaf children. In: *Proceedings of the Sixth International Congress of Phonetic Sciences*. Praag, Academia Publishing House of the Czechoslovak Academy of Sciences, 1970(b).
Tervoort, B., Homononymes and homophenes in first language acquisition. In: *Proceedings of the International Congress on Education of the Deaf*. Stockholm, 1970(c).

Tervoort, B., Boekbespreking: Lenneberg, E., Biological foundations of language. *Nederl. Tijdschr. Psych.*, 1971(a), 26, 6.
Tervoort, B., Taalverwerving. In: *De plaats van de psychologie temidden van de wetenschappen*. Annalen van het Thijmgenootschap, 1971(b), 56, 2, 48-53.
Tervoort, B., Nieuwe ontwikkelingen in de studie der eerste taalverwerving van het normale kind. *Het Gehoorgestoorde kind*, 1971(c), 12, 98-105.
Tervoort, B. e.a., *Psycholinguïstiek*. Utrecht/Antwerpen, Spectrum, 1972(a).

Tervoort, B., You me downtown movie fun? In: Householder, F.W. (ed.), *Syntactic Theory I. Structuralist*. Selected Readings. Penguin Books, 1972(b), 308-316.
Tervoort, B., De pathologie van de samenstelling. In: *Taalwetenschap in Nederland*. Amsterdam, Universiteitspers, 1972(c), 125-131.
Tervoort, B., Prins, R.S. & Wagenaar-Cornelissen, E., Taalpathologie. *Forum der letteren* 1972(d), XIII, 2, 69-84; XIV, 52-78.
Tervoort, B., Psycholinguïstiek en afasie. *Logopedie en Foniatrie*, 1972(e), 44, 126-136.
Tervoort, B., Spraak- en taalontwikkeling van het normale en het gehoorgestoorde kind. *Het Gehoorgestoorde Kind*, 1973(a), 13, 77-87.
Tervoort, B., Could there be a human sign language? *Semiotica*, 1973(b), IX, 347-382.
Tervoort, B., Hedendaagse studie der taalverwerving. In: *Psychologie in 1975. Theorie en Praktijk van een veranderende Wetenschap*. Opgedragen aan Prof. Dr. J.Th. Snijders. Groningen, Tjeenk Willink, 1975(a), 151-165.
Tervoort, B., Nelson's psychologische interactie-model moeder-kind. *Logopedie en Foniatrie*, 1975(b), 47, 165-170.
Tervoort, B., *Developmental Features of Visual Communication: A Psycholinguistic Analysis of Deaf children's Growth in Communicative Capacity*. IX, North Holland, Amsterdam-Oxford, American Elsevier, New York, 1975(c), 361 pp.
Tervoort, B. & Prins, R.S., Hoe werkt taal eigenlijk? *Intermediair*, 1976(a), XII, 34.
Tervoort, B. & Prins, R.S., Taal en Hersenen. *Intermediair*, 1976(b), XII, 35.
Tinbergen, D.C., Kinderpraat. *De Nieuwe Taalgids*, 1919, 13, 1-6, 65-86.
Tireliren, G., *Kinderspelen en rijmpjes te Essen en Kalmthout*. Universiteit Leuven, 1955.
Tischler, H., Schreien, Lallen und erstes Sprechen in der Entwicklung des Säuglings. *Zeit. Psychol.*, 1957, 160, 210-263.
Turner, E.A. & Rommetveit, R., The acquisition of sentence voice and reversibility. *Child Development*, 1967(a), 38, 649-660.
Turner, E.A. & Rommetveit, R., Experimental manipulation of the production of active and passive voice in children. *Language and Speech*, 1967(b), 10, 169-180.

Uden, A. van, *Taalverwerving door taalarme kinderen*. Rotterdam, Universitaire Pers, 1973.

Van de Vijver, F., *Gitschotel 35, Vlaamse aftelrijmen*. Deurne, 1972.
Van Doren, G., *Kinderspel en kinderlust te Rotselaar*. Universiteit Gent, 1950.
Van Geert, P., *Taalontwikkeling in het licht van kognitie en perceptie*. Universiteit Gent, 1975.
Van Langendonck, W., *Kindertaalontwikkeling, generatieve semantiek en markeringstheorie*. Leuven, Katholieke Universiteit, Departement Linguïstiek, 1975.

Van Langendonck, W. & Schaerlaekens, A., Definiet en Indefiniet in de vroege taalontwikkeling. In: *Pedagogische psycholinguïstiek*, 1977.
Van Liedekerke, M., *Appelsien laat je zien: een bundel aftelrijmpjes verzameld door M. van Liedekerke*, 1975.
Velten, H.V., The growth of phonemic and lexical patterns in infant language. *Language,* 1943, 19, 281-292.
Verbeke, E., *Kinderspel en kinderlust te Menen*. Universiteit Gent, 1957.
Verhoeven, C., *Een vogel in mijn buik, de taal van nena*. Baarn, Ambo-boeken, 1976.
Vloten, J. van, *Nederlandsche Baker- en Kinderrijmen*. Leiden, 1871.
Vooys, C.G.N. de, lets over woordvorming en woordbetekenis in kindertaal. *De Nieuwe Taalgids,* 1916, 10, 93-100, 128-141.

Warren, H., Marathon monologues of a three-year-old. *J. Comm. Dis.*, 1967, 1, 41-45.
Weeks, T., Speech Registers in Young Children. *Child Development*, 1971, 42, 1119-1131.
Weir, R., *Language in the Crib*, Den Haag, Mouton, 1962.

Weir, R., Some Questions on the Child's Learning of Phonology. In: Smith, F. & Miller, G., *The Genesis of Language*. Cambridge Mass., M.I.T. Press, 1966.
Weksel, W., Review of Bellugi, U., Brown, R., The Acquisition of Language. *Language*, 1965, 4, 692-709.
Winitz, H. & Irwin, O.C., Infant speech: Consistency with age. *Journ. of Speech and Hearing Research*, 1958(a), 1, 245-249.
Winitz, H. & Irwin, O.C., Syllabic and phonetic structure of infants' early words. *Journal of Speech and Hearing Research*, 1958(b), 1, 250-256.
Winitz, H., *Articulatory acquisition and behavior*. New York, Appleton Century Crofts, 1969.
Winitz, H., *From Syllable to Conversation*. Baltimore, University Park Press, 1975.
Wode, H. & Schmitz, T., *Some Developmental Trends in the Acquisition of Negation in Several Languages*. Kiel, Englisches Seminar der Universität, 1974.
Wood, N.E., *Delayed Speech and Language Development*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1964.
Wood, B., *Children and Communication*. London, Prentice-Hall, 1975.
Wulf, M. de, Benamingen van natuur- en zielendemonen in Wase kinderliedjes en kinderrijmpjes. *Annalen van de Oudheidkundige Kring van het Land van Waas*, 1969, 72, 51-76.
Wyatt, G.L., *Language Learning and Communication Disorders in Children*. New York, The Free Press, 1969.

Personenregister

Aimard, P.: 6
Aitchinson, J.: 13
Anisfield, N.: 186
Ansink, G.: 13
Appel, R.: 35, 44
Arlman-Rupp, A.: 44, 175, 186
Asher, R.: 59

Bakker, J.: 45
Bar-Adon, A.: 40
Baron, J.: 144
Beheydt, L.: 44, 68, 70, 75, 94
Beinema, J.: 43
Belinfante-Ahn, L.: 42, 84, 85, 97, 98, 103, 104
Bellugi, U.: 26, 28, 35, 39, 60, 112, 121, 130
Bergen, M. van: 46
Berko, J.: 39, 165, 174
Berry, P.: 104
Bigot, L.: 42
Blom, J.: 43, 96
Bloom, L.: 37, 40, 107, 112, 119, 121, 130
Blount, B.: 40
Blumenthal, A.: 13, 40
Boekenoogen, G.: 182, 186
Boer, T. de: 42
Bogoyavlenskiy, D.: 174
Bokslag, A.: 154
Bolle, C.: 44, 45
Bonnema, J.: 22, 45, 103
Bonset, M.: 44
Booy, G.: 35
Bowerman, M.: 40, 130
Boyd, W.: 35, 127, 174, 186
Braine, M.: 13, 39, 112, 121, 130
Brands, J.: 44
Brent, S.: 177, 186
Brown, R.: 26, 28, 29, 33, 35, 39, 40, 60, 112, 121, 130
Bruce, D.: 186
Bruner, J.: 107, 130
Brus, B.: 46
Bühler, C.: 35, 97, 138, 174
Bühler, K.: 35, 80, 90, 121, 124
Bullowa, M.: 89, 97
Burgess, C.: 186
Calcar, C. van: 46

Callens, M.: 45
Campbell, R.: 13, 107, 130
Cazden, C.: 174
Chao, Y.: 40
Chomsky, C.: 40, 176, 186
Chomsky, N.: 13, 15, 23, 35, 39, 95, 97
Clark, E.: 135
Cohen, M.: 37, 80, 90, 97
Coyaud, M.: 35
Cromer, R.: 186
Crul, C.: 45
Curtiss, S.: 10

Dale, P.: 40, 94, 97, 130, 150, 160, 165, 166, 174
Damsté, P.: 44
Davis, K.: 10
De Cock, A.: 182, 186
Decroly, O.: 35, 134, 174
Degand, J.: 35
Delacroix, H.: 35, 121
De Laguna, G.: 37, 105, 121, 130
De Saussure, F.: 23, 35, 38
De Villiers, J. & P.: 29, 34, 35
Dijkstra, W.: 182, 186
Dik, S.: 35
Dinger, M.: 43, 96
Dommerholt, I.: 46
Donaldson, M.: 135
Drach, K.: 41, 75
Drachman, G.: 174
Driel, H. van: 44, 132, 161, 162
Droste, F.: 35

Eggermont, J.: 44
Emig, J.: 39
Ervin, S.: 39, 90, 94, 97, 105, 112, 121, 130, 154, 160, 165, 166, 174
Extra, G.: 44, 101, 132, 154, 161, 162, 174

Ferguson, C.: 68, 75, 93, 174
Ferreiro, E.: 134, 174
Flavell, J.: 46, 59
Fleming, J.: 39
Fraser, C.: 26, 27, 28, 35, 39, 45
Friedlander, B.: 35

Gaer, E.: 177, 186
Geerts, A.: 182
Geerts, G.: 44
Geest, T. van der: 43, 44, 89, 106, 130, 174
Gerstel, R.: 44
Gesell, A.: 103
Ginneken, J. van: 16, 21, 37, 42, 80, 81, 83, 84, 88, 97, 98, 102, 104, 105, 108, 121, 126, 132, 134, 140, 142, 144, 146, 152, 159, 163, 164, 174
Gillis, Y.: 182
Gittee, A.: 186
Gleitman, H.: 35
Gleitman, L.: 29, 35, 72
Goeman, A.: 44
Goeminne, J.: 182
Goldfarb, W.: 90
Greenfield, P.: 106, 130
Grégoire, A.: 37, 80, 84, 88, 93, 97, 134, 174
Grewel, F.: 44
Griffith, R.: 103
Groenendaal, J.: 46
Groot, A. de: 35
Gruber, J.: 39, 130
Guillaume, P.: 35, 105, 130, 166, 174
Gutzmann, H.: 35
Gvozdev, A.: 37, 38, 165, 166, 174

Hagen, A.: 44
Halle, M.: 95, 97
Hayhurst, H.: 177, 186
Hesseling, D.: 42
Hetzer, H.: 97, 138, 174
Hockett, C.: 59
Horen, H. van: 44, 132, 161
Horst, A. van den: 44, 45
Hove, W. van: 46
Huizing, H.: 44

Idelberger, H.: 35, 77, 121
Ingram, D.: 97
Irwin, C.: 83, 98
Irwin, J.: 6
Irwin, O.: 38, 97
Itard, J.: 10

Jakobson, R.: 37-39, 54, 59, 80, 91-95, 97
Janssens, M.: 43
Jespersen, O.: 11, 25, 37, 88, 90, 97, 140, 142, 174

Judovitsch, F.: 38
Kaiser, A.: 144
Kaiser, L.: 44, 45, 175, 186
Kanner, L.: 6, 142
Kaper, W.: 43, 134, 135, 145, 153, 174
Kaplan, E. & G.: 80, 97
Katz, E.: 177, 186
Kernan, K.: 40, 68, 75
Kessel, F.: 186
King, R.: 130
Klein, P.: 44
Klooster, W.: 35
Koch, K.: 186
Kohnstamm, G.: 44, 45, 167, 176, 186
Koomen, M.: 183
Kraak, A.: 35
Krabbe, M.: 44
Kuitert, R.: 42, 175

Lee, L.: 13
Leerkamp, G.: 40
Lees, R.: 35
Le Huche, F.: 74, 75
Lenneberg, E.: 9, 11-13, 39, 40, 78, 79, 85, 97, 104, 110, 124, 133, 176
Leopold, W.: 35, 37, 80, 85, 87, 89, 97, 103, 121
Levelt, W.: 8, 13, 43, 130
Lewis, M.: 89
Liebermann, P.: 70, 89, 97
Linthorst, P.: 44
Loffeld, M.: 43
Luria, A.: 38

Major, D.: 35
Manschot, W.: 22, 45, 103
Marge, M.: 6
Martin, J.: 6
Mason, K.: 11
Mc Carthy, D.: 39, 121, 124
Mc Neill, D.: 8, 13, 26, 35, 40, 59, 97, 112, 130, 146-149, 174
Menyuk, P.: 13, 35, 39, 40, 89, 105, 174, 186
Meringer, M.: 84
Messer, S.: 168
Meumann, E.: 36, 121
Meyers, J.: 43
Mierlo, H. van: 46
Miller, G.: 39
Miller, M.: 107, 130
Miller, W.: 39, 105, 107, 121, 130
Mioch, P.: 44

Mittler, P.: 104
Molfese, D.: 186
Moore, T.: 35
Morton, N.: 186
Murdock, G.: 93
Mysak, E.: 6, 104, 168

Nanninga-Boon, A.: 4, 44
Negus, E.: 78
Neimark, E.: 177, 186
Nelson, K.: 41, 75
Nuyts, J.: 182, 186

Olds, H.: 177, 186
Olson, D.: 26, 35, 135
Oostveen, J.: 44, 85
Ootmar, G.: 42
Opie O. en I.: 182, 184, 186

Pagliuso, S.: 26, 35
Palermo, D.: 186
Panken, P.: 182, 186
Park, T.: 40
Pavlovitch, M.: 36, 46, 84
Peeters, K.: 182, 186
Peters, H.: 45
Philips, J.: 75
Piaget, J.: 35, 41
Pies, H.: 11, 142
Pike, E.: 88, 97
Popova, M.: 165, 166, 174
Post, P.: 43, 175
Postma, T.: 42, 77
Preyer, W.: 35, 80, 83, 86, 88, 97, 103, 104
Provonost, W.: 90

Ramge, H.: 35, 40, 119, 126, 129, 130, 174
Reesink, G.: 44
Reynell, J.: 86
Reynolds, L.: 95, 97
Richelle, M.: 6, 13
Rieder, O.: 80, 81, 97
Roberts, N.: 75
Rombouts, S.: 42
Rommetveit, R.: 177, 186
Rosen, C. & H.: 186
Rüke-Dravina, V.: 68, 75

Rutter, M.: 6, 142
Rydin, I.: 40

Schaerlaekens, A.: 40, 43, 99, 109, 112, 113, 116, 130
Schafer, P.: 88, 97
Schiefelbusch, L.: 104
Schlesinger, J.: 130
Schlorhauer, W.: 75
Schmitz, J.: 67
Schoenaker, J.: 44
Schroots, J.: 46
Shipley, E.: 35
Singh, J.: 10
Singh, S.: 95, 97
Sixma, J.: 46
Skinner, B.: 8, 13, 39
Slobin, D.: 35, 40, 122, 123, 154, 165, 166, 174, 177, 186
Slotnick, N.: 177, 186
Sluckin, W.: 13
Smith, C.: 34, 35
Smith, F.: 39
Smith, J.: 107, 121, 130
Smith, M.: 124, 134, 175
Smoczyńska, M.: 121, 130
Snow, C.: 41, 60, 75, 77
Spitz, R.: 81
Staats, A. & C.: 8, 13, 39
Stern, C. & W.: 35-36, 42, 71, 80, 86, 97, 104, 105, 121, 126, 130, 134, 135, 174
Stevens, K.: 34
Stijnen, P.: 44, 46
Stumpf, C.: 35
Sturm, J.: 44

Tanghe, M.: 46
Teirlinck, I.: 182, 186
Tervoort, B.: 13, 22, 35, 43, 44, 75, 80, 87, 97, 102, 132, 158, 174
Tinbergen, D.: 14, 15, 42, 46, 52, 54, 101, 102, 108, 119, 126, 132, 136, 140-142, 145, 146, 154, 155, 170, 173, 174
Tireliren, G.: 182
Tischler, H.: 90, 97
Turner, E.: 177, 186

Uden, A. van: 45

Vallen, A.: 44
Van Doren, G.: 182
Van Geert, P.: 44
Van Langendonck, W.: 43, 174

Van Liedekerke, M.: 184, 186
Velde, I. van der: 42, 175
Velten, H.: 36, 38, 93, 97
Verbeeten, H.: 35

Verbeke, E.: 182
Verhoeven, C.: 43
Vijver, F. van de: 184, 186
Vloten, J. van: 181, 186
Voeten, M.: 46
Vooys, C. de: 16-20, 42, 132, 136, 140, 141, 143, 149, 163-165, 174
Vries, A. de: 176

Wales, R.: 13, 135
Warren, H.: 59
Weeks, T.: 89
Weir, R.: 37, 38, 46, 54, 57, 59, 96, 97
Weksel, W.: 35
Welsh, C.: 35
Winitz, H.: 80, 83, 95, 97, 98
Wode, H.: 67
Wood, B.: 186
Wood, N.: 6
Wulf, M. de: 182, 186
Wyatt, G.: 6

Zingg, R.: 10

Zakenregister

Aangepast brabbelen, zie: Sociaal brabbelen
Absurditeit: 185
Achterklinkers: 92, 102
Actieve Taalontwikkeling, zie: Produktie
Adjectief: 36, 125, 134, 147-150, 164, 169, 171, 176
Adverbum, zie: Bijwoord
Afasie: 1. 12, 23, 26, 38, 93
Affectief aspect: 71-75, 79-80, 82, 121
Aftelrijm: 184
Artikel, zie: Lidwoord
Auditieve discriminatie, zie: Gehoor
Auditieve feed-back, zie: Gehoor
Auditieve perceptie, zie: Gehoor
Autisme, autistiform: 6, 79-80, 89-90, 142

Baby-taal: 68-75, 93, 95, 96
Bakerrijmen: 181
Beeldspraak: 19
Bed-time monoloog: 38, 46-59, 110, 122, 128, 168, 173
Behaviorisme: 8, 39
Benoemingsdrang: 117, 121, 124
Betekenisverenging: 16
Betekenisverruiming: 16, 135
Bijvoeglijk naamwoord, zie: Adjectief
Bijwoord: 18, 36, 125, 134, 147, 148, 149, 150, 171, 176
Bilabialen: 83
Biologisch aspect: 2, 9-12, 40, 78
Brabbelen: 42, 43, 54, 82-97, 103, 105

Cognitieve ontwikkeling: 1, 5, 20, 23, 36, 41, 44, 54, 59, 95, 103, 110, 120, 126, 134, 150, 154, 158, 165, 171-172
Collectief taalgebruik: 179-186
Communicatief aspect: 3-6, 13, 53-54, 59, 75, 76, 80, 81, 82, 86, 87, 88, 103, 110-112, 113, 122, 150, 158, 168, 177-178, 186
Comparatief: 164-165, 170, 176
Competence: 23-24, 27, 29
Comprehensie: 4, 24-27, 68, 76-78, 79, 86, 87, 168
Congruentie: 56, 158, 166
Consonanten: 70, 82, 91-93, 96, 98, 100, 167, 168, 175
Constructiemateriaal: 138, 172
Context: 27, 32-33, 34, 105, 106, 110-111, 113
Conversatie: 81, 88, 122, 168
Corpus: 32-33
Creativiteit: 9, 16-19, 36, 40, 53, 59, 60, 70, 172-174, 178-181

Dagboeken: 35, 37, 42
Deleteren, reduceren: 107, 113
Demonstratie: 116-118, 120-122
Dentalen, dento-alveolaren: 70, 92-94, 102
Diagnose: 22, 89, 95, 145, 169
Differentiatiefase: 22, 97, 125, 130-174
Diminutief, zie: Verkleinwoord
Distinctieve foneemkenmerken: 91-95

Eenwoordzin: 35, 36, 71, 89, 94, 97, 98, 102-107, 122
Egocentrisch aspect: 86, 110, 112, 121, 122
Eigennaam: 67, 71, 137-140, 142, 143, 158
Emotionele ontwikkeling, sociale ontwikkeling: 1, 3-6, 10-12, 20, 36, 79, 81, 82, 86-88
Etymologie: 18, 136
Evolutie in de taal van het kind: 21-23
Explosieven: 82
Exploratief aspect, zie: Spelaspect

Fantasie: 17-18, 54, 59, 136, 149, 159, 174, 178-181
Folklore: 181-186
Fonologie, foneemsysteem, fonotactiek: 13-14, 18, 20, 21, 25-26, 37-39, 43, 55, 70, 72, 75, 78, 83, 86, 90-104, 109, 122, 124, 136, 137, 163, 167-168, 175
Fricatieven: 70, 82

Gehoor: 4, 5, 45, 77-78, 82, 85-89, 94, 96
Gehoorgestoordheid: 4, 5, 11, 23, 77-79, 85, 88, 89, 94
Geluidsnabootsing: 68, 72
Generaliseren, zie: Overregularisatie
Geslacht: 144-145, 166, 172
Gesloten klinker: 92

Gevoelige periode: 7, 9-12
Grammaticaliteitsoordeel: 27-33, 34, 56, 73, 131, 153, 170-171
Gutturalen: 83, 93

Heden: 134, 157-164
Hoeveelheid, zie: Kwantitatieve begrippen
Holofrase, zie: Eenwoordzin
Homoniemen: 20, 43, 140, 134
Hulpwerkwoorden: 125, 148, 168
Humor: 181, 185
Hypercorrectie: 101

Ik-gebruik: 67, 139-144, 169
Imitatie: 9, 34, 36, 38, 42, 60, 70, 77, 86, 88, 90, 93, 95, 131, 144, 152, 154, 157, 160, 161, 169
Infinitief, zie: Vervoeging
Intonatie, zinsmelodie: 26, 86, 88-90, 96, 103, 105-106
Introspectie: 28, 32
Iteratie: 117, 118, 120, 127, 138, 147, 152

Kindercultuur: 181-186
Kwalificators: 114-115, 127, 147-149
Kwantitatieve begrippen: 126, 134, 150-157, 166, 171

Labialen: 70, 91, 93, 94, 102
Leeftijdsnormen, zie: Normatief aspect
Lettergrepen: 56, 70, 86, 95-96, 98, 100
Lidwoord: 57, 132, 137, 146-147, 166, 170, 172
Liedjes, rijmpjes: 26, 174, 181-186
Lijdend voorwerp: 27, 110, 116, 120, 125, 127, 129, 143, 150, 168
Liquidae: 70, 92, 102
Logopedie, zie: Taalpathologie

Medeklinkers, zie: Consonanten
Meertaligheid, zie: Tweetaligheid
Meervoud: 30, 31, 56, 150-155, 165, 166, 169-171
Meerwoordenzin: 122-130, 135, 137, 146, 147, 169
Mentaal gehandicapten: 12, 104, 110
Methodologie: 1-2, 27-34
Monoloog: 46-59, 118, 119, 128
Morfologie: 13, 14, 17, 21, 26, 39, 44, 45, 55-56, 71, 73-74, 125-126, 131, 132, 140, 150-167, 169, 170, 171, 176
Motorische ontwikkeling: 32, 78, 80-82, 85, 103, 110
Naamwoord: 18, 36, 71, 114-115, 125, 132, 137-139, 147, 148, 150-154, 168
Nasalen: 82, 91, 92, 102
Nederlandstalige bronnen: 41-46
Negatie, zie: Ontkenning

Neologismen: 16-21, 54, 72, 136-137
Nevenstelling: 126, 127
Nomen, zie: Naamwoord
Nonsenswoorden: 54, 95, 111-112, 131, 185
Normatief aspect, Normen: 22-23, 45, 89, 96, 102, 109, 130, 132

Object, zie: Lijdend voorwerp
Occlusieven: 91, 102
Omgevingstaal, zie: Taalaanbod
Omkering van het voornaamwoord: 140-142
Onderwerp: 27, 110, 116, 120, 125, 127, 129, 143, 168
Onomatopee, zie: Geluidsnabootsing
Onregelmatige vormen: 135, 164, 165, 176
Ontkenning: 43, 57, 58, 66-67, 117, 118, 120, 123, 131, 139, 167
Open klinkers: 92
Operator: 147, 169-170
Overregularisatie: 153, 154, 156, 160-164, 166, 171, 172

Passieve taalontwikkeling, zie: Comprehensie
Passieve zin: 27, 66, 167, 168, 176-177
Performance: 23-24, 29, 33
Perioden: 21-23
Persoonlijke voornaamwoorden: 139-145, 147, 148
Pivot-grammatica: 39, 112, 146, 147, 149
Plaatsbepaling: 117, 123, 126, 134, 150, 168
Pluralis, zie: Meervoud
Poëzie: 59, 174, 178-186
Prelinguale periode: 22, 37, 76-97
Produktie: 4, 24-27, 76, 78-80

Receptieve taalontwikkeling, zie: Comprehensie
Rechtspraak: 183-184
Reduplicaties: 70, 74-75, 91, 96, 100
Ruimtelijke structuratie: 134, 150, 165, 171-172

Samengestelde zin: 125, 168
Schoolgaande kleuters: 130, 134, 179, 181-186
Schoolkind: 45-46, 163, 165, 175, 178, 181-186
Schreien: 80-82, 86
Schriftelijk taalgebruik: 24
Semantiek: 8, 13, 15-21, 34, 41, 44, 58, 71-72, 75, 85, 88, 122, 133, 134, 136, 166, 171-172
Semantische relaties: 113-122, 127, 130
Sociaal brabbelen: 84-97, 98, 100, 102, 103, 105
Sociale glimlach: 81, 86
Sociale ontwikkeling, zie: Emotionele ontwikkeling
Sociale verschillen, Sociolinguïstiek: 42, 44, 73, 175, 176, 178
Spationele structuratie, zie: Ruimtelijke structuratie
Spelaspect: 59, 82, 84, 85, 88, 90, 172, 173, 175, 178-181
Spiranten: 91
Spraakontwikkelingsschaal: 32
Spraakorganen: 76, 78, 80-81, 83, 91
Spraakregisters: 89
Stemgebruik: 70, 83, 89
Stemhebbenden: 91, 94
Stemlozen: 91, 94
Sterke werkwoorden: 131, 132, 157-164, 169, 176
Stille periode: 85-86, 103
Stotteren: 74
Structuralisme: 1, 38, 39
Subject, zie: Onderwerp
Substantief, zie: Naamwoord
Superlatief: 164-165, 176
Syllaben, zie: Lettergrepen
Symboliseren, Symboolfuncties: 36, 95, 103, 110, 122
Synoniemen: 20
Syntaxis: 13, 15, 26, 34, 39, 40, 56, 71, 74, 105-107, 110, 112-120, 124, 125, 127, 131, 140, 150, 165, 167, 176-177

Taalaanbod: 37, 41, 44, 60-75, 76-79, 81, 93, 95, 139, 152, 166
Taalcultuur: 175, 181-186
Taalleervermogen: 7-9, 59
Taalmoeilijkheden, zie: Taalpathologie
Taalpathologie: 1, 2, 5, 10, 11, 13, 23, 25, 38, 44-45, 74-80, 89, 95, 101, 145, 168, 169, 175
Taalstoornissen, zie: Taalpathologie
Taaltherapie, zie: Taalpathologie
Taaluniversele kenmerken: 33, 38, 40, 73, 91, 92-94, 96, 114, 121-123, 166, 171
Taalvertraging, zie: Taalpathologie
Telegramstijl: 126
Telwoorden: 164

Temporele structuratie, zie Tijdsstructuren
TGG-model: 15, 24, 27, 39, 60, 112
Tijdsstructuren, tijdsgebruik: 43, 56, 66, 125, 126, 134, 150, 157-164, 165, 166, 168, 170, 171
Toekomst: 134, 157-166, 171, 172
Topicalisatie: 126-127
Tweeling, drieling: 11, 37, 38, 113-114
Tweetaligheid: 12, 37, 47, 53, 54, 77, 83
Tweewoordenzin: 36, 43, 71, 107-122, 124-127, 129, 138, 139, 146-149

Universalia, zie: Taaluniversele kenmerken

Velaren: 70, 94
Verbum, zie: Werkwoord
Verkleinwoord: 55, 71, 74, 153-157, 165, 166, 169, 171
Verleden: 157-166, 169, 171, 172
Vervoeging: 56, 71, 140, 157-164, 166, 169
Visueel aspect: 36, 44, 77, 78, 81-82, 85, 94, 105, 134
Vocabularium, zie: Woordenschat
Vocalen: 70, 81, 82, 91-93, 96, 98, 100-102
Vocaliseren: 81-82, 86
Voegwoorden: 125
Voorklinkers: 92, 102
Voornaamwoorden: 57, 67, 71, 125, 132, 137, 139-145, 147, 148, 158, 166, 168-170, 172
Voorspelrijm: 184
Voorzetsels: 71, 125, 147, 148, 150, 168, 170
Vraagzin: 58, 88, 106, 123, 131, 150, 167
Vragend voornaamwoord: 31
Vroeg-linguale periode: 22, 97-130, 137,

Werkwoord: 18, 36, 71, 114-115, 125, 129, 131, 132, 137, 147-150, 157-164, 166, 169
Woordenschat: 15, 26, 42, 45, 71-72, 75, 95, 103, 107, 110, 114, 124-125, 131, 133-137, 168, 175-176
Woordklassen: 36, 105, 114-115, 125, 131-150, 168

Zinslengte: 71, 125, 131, 168
Zwakke werkwoorden: 131, 132, 160, 164

Index van kinderuitingen en hun observator

L. Belinfante-Ahn (1914): 84, 85, 98
H. van Driel e.a. (1975): 161
S. Extra (1976): 101
J. van Ginneken (1917): Keesje: 16, 21, 81, 84, 88, 98, 105, 108, 126, 141-142, 144, 146, 152, 159, 163, 164
W. Kaper (1959): Erik: 135, 145, 153
A. Nanninga-Boon (1929): 4
A. Schaerlaekens:
- Gerrit: 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 25, 29, 30, 31, 49-52, 72, 84, 101, 125, 127, 135, 136, 137, 140, 145, 149, 153, 154, 156, 157, 158, 160, 163, 164, 170, 171, 172, 173, 177, 178, 179, 180
- Hanneke: 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 30, 52-53, 72, 101, 125, 135, 136, 141, 149, 153, 156, 158, 163, 164, 165, 171, 172, 173, 174, 177, 179
- Wim: 14, 16, 30, 101, 125, 127, 135, 141, 145, 151, 152, 153, 158, 173
- Diederik: 14, 109, 113, 115, 137, 138, 143, 144, 146, 151, 152, 156, 157
- Maria: 14, 109, 111, 113, 115, 119, 127, 137, 138, 143, 144, 146, 151, 152, 154, 156, 157
- Arnold: 14, 109, 113, 115, 139, 143, 144, 146, 151, 155
- Gijs: 109, 111, 112, 113, 115, 118, 119, 127, 128, 129, 138, 139, 143, 144, 146, 151, 152, 157
- Katelijn: 32, 108, 109, 113, 115, 118, 128, 129, 143, 144, 146, 151, 152, 153
- Joost: 33, 109, 113, 115, 119, 126, 138, 143, 144, 146, 151, 152
- Ilse: 119
- Jan: 16
- Inge: 135
- Steven: 16, 20
- Bart: 101, 160, 178
- Anne: 15, 101
- Petra: 136
- Tom: 159
- Sven: 180-181
- Nancy: 31, 83
- Marleen: 17
- Koen: 179
- Nico: 15
- Bart: 167
- Raf: 167

D. Tinbergen (1929): Luuk: 14, 15, 52, 101, 102, 108, 119, 126, 136, 141, 145, 146, 154, 155, 170, 173
B. Tervoort (1969a): Dieuwke: 102

C. de Vooys (1916):

- Meisje N.: 16, 17, 18, 20, 141, 149, 163, 164, 165
- Jongen A.: 17, 18, 19, 149, 164, 165
- Meisje S.: 16, 17, 18, 19, 149, 163, 164, 165